

**DÍALOGOS
BRASILEIROS
NO ESTUDO
DE GÊNEROS
TEXTUAIS/
DISCURSIVOS**

**ELIANE G. LOUSADA
ANISE D'O. FERREIRA
LUZIA BUENO
ROXANE ROJO
SOLANGE ARANHA
LÍLIA ABREU-TARDELLI
(ORGANIZADORAS)**

DIÁLOGOS BRASILEIROS NO ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Eliane G. Lousada
Anise D'O. Ferreira
Luzia Bueno
Roxane Rojo
Solange Aranha
Lília Abreu-Tardelli
(Organizadoras)

1ª edição

Araraquara
Letraria
2016

DIÁLOGOS BRASILEIROS NO ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

PROJETO EDITORIAL

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO E PREPARAÇÃO

Alexandre Wesley Trindade

ORGANIZAÇÃO

Eliane G. Lousada, Anise D'O. Ferreira, Luzia Bueno,
Roxane Rojo, Solange Aranha e Lília Abreu-Tardelli

LOUSADA, E. G. et al. (Org.). **Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos**. Araraquara: Letraria, 2016.

ISBN: 978-85-69395-10-2

1. Gênero textual/discursivo. 2. Atividade docente.
3. Ensino e aprendizagem

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adair Bonini (UFSC)
Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (PUC)
Ana Elvira Luciano Gebara (UNICSUL / FGV)
Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS)
Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)
Anair Valênia Martins Dias (UFG)
Anderson Carnin (UNISINOS)
Anise D'Orange Ferreira (UNESP)
Antonia Dilamar Araujo (UECE)
Benedito Gomes Bezerra (UFPE)
Bernard Schneuwly (Université de Genève)
Carolyn Miller (North Carolina State University)
Célia Macêdo (UFPA)
Charles Bazerman (University of California)
Daniela Zimmermann Machado (UNESPAR)
Désirée Motta Roth (UFSM)
Didiê Ana Ceni Denardi (UTFPR)
Eliana Maria Severino Donaio Ruiz (UEL)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (UNESP)
Eliane Lousada (USP)
Elvira Lopes Nascimento (UEL)
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
Evandro de Melo Catelão (UTFPR)
Fabiana Komesu (UNESP)
Fatiha Dechicha Parahyba (UFPE)
Federico Navarro (UBA / CONICET)
Francis Arthuso Paiva (UFMG)
Graciela Rabuske Hendges (UFSM)
Gunther Kress (University of London)
Joaquim Dolz (Université de Genève)
Leila Barbara (PUC)
Lília Santos Abreu Tardelli (UNESP)

Luzia Bueno (Universidade São Francisco)
Magda Bahia Schlee (UERJ)
Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA)
Maria Alzira Leite (UninCor)
Maria Cecília Lopes (FMU)
Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (UnB)
Marília Ferreira (USP)
Maura Alves Freitas Rocha (UFU)
Miriam Bauab Puzzo (UNITAU)
Natalia Ávila Reyes (PUC / UCSB / CIAE-UC)
Nívea Rohling (UTFPR)
Norma Seltzer Goldstein (USP)
Orlando Vian Jr. (UFRN)
Rafaela Fetzner Drey (IFRS)
Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)
Reinildes Dias (UFMG)
Renata Condi de Souza (PUC)
Renata de Souza Gomes (CEFET-RJ)
Renata Palumbo (FMU)
Ricardo Magalhães Bulhões (UFMS)
Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)
Rosalice Pinto (Universidade Nova de Lisboa/ CEDIS)
Rosângela H. Rodrigues (UFSC)
Rosinda Guerra Ramos (UNIFESP)
Roxane Rojo (UNICAMP)
Sandro Luís da Silva (UNIFESP)
Siderlene Muniz-Oliveira (UTFPR)
Sílvio Ribeiro da Silva (UFG)
Simone Batista da Silva (UFRRJ)
Solange Aranha (UNESP)
Sonia Sueli Berti Santos (Unicsul)
Tânia Guedes Magalhães (UFJF)
Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)
Vicente de Lima-Neto (UFERSA)
Vivian Cristina Rio Stella (PUC/Unianchieta)
Viviane Heberle (UFSC)
Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (USP)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
GÊNEROS ACADÊMICOS	21
Leitura e produção de gêneros acadêmicos Fernanda Massi	22
Gêneros textuais e ensino: diálogos entre teorias de gênero em teses e dissertações da UFPE Renato Lira Pimentel e Amanda Cavalcante de Oliveira Ledo	34
A comunicação oral em eventos científicos Juliana Bacan Zani	48
A construção de um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso na universidade Milena Moretto	61
Letramento acadêmico à distância e o desenvolvimento de capacidades de linguagem em programas de leitura e escrita de uma universidade particular Luzia Bueno, Milena Moretto e Claudia de Jesus Abreu Feitoza	73
Leitura e produção de textos acadêmicos: trabalho com o gênero mapa conceitual nos cursos de engenharia da PUCPR Josélia Ribeiro e Luzia Schalkoski Dias	84
O processo de ensino-aprendizagem do gênero resumo na universidade: apresentação de um procedimento Erica Reviglio Iliovitz	98
Analisando o gênero memorial de estágio: um estudo sistêmico-funcional Carla Cristina de Souza	110
GÊNEROS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	121
Gêneros discursivos na universidade: relatos de uma experiência Siderlene Muniz-Oliveira	122
Aprendizagem de um gênero de discurso e de atividade de autoconfrontação em ações de formação docente continuada na educação superior Dalvane Althaus	135

Possibilidades de participação social em uma sequência didática construída na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo	147
Rayane Isadora Lenharo e Patrícia da Silveira	
O lugar do tutor na composição das relações de trabalho docente em EAD	175
Ricardo Viana Velloso	
Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP) nas graduações da PUCPR: objetivos e natureza da prova	186
Cristina Yukie Miyaki e Angela Mari Gusso	
A implantação do Programa Habilidades do Núcleo Básico de Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica do Paraná	199
Sandra Batista da Costa	
A abordagem textual/discursiva e os conceitos da retórica em práticas docentes com gêneros orais na universidade	216
Evandro de Melo Catelão	
Figuras de ação para interpretar o trabalho do formador de professores em formação continuada	234
Maria Ilza Zironi	
Da inabilidade à habilidade genérica: um processo gradual de elaboração e domínio de gêneros do discurso	255
Anselmo Lima	
GÊNEROS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	267
Para uma abordagem de gêneros no ensino profissional: questões subjacentes à concepção de linguagem e de gênero	268
Denise dos Santos Gonçalves	
Nos caminhos da escrita: relações entre teoria e prática	280
Áurea Maria Brandão	
O ensino de sintaxe a partir de gêneros textuais: contribuições para a prática docente	297
Ana Carolina Speranca-Criscuolo	
Metáforas multimodais em livros didáticos: análises a partir da Gramática do Design Visual	308
Clarice Lage Gualberto e Ana Flávia Torquetti Domingues Cruz	
O trabalho com o gênero campanha ambiental nas aulas de língua portuguesa: possibilidades para uma leitura multimodal	321
Helena Maria Ferreira	

Entre a inovação e o tradicionalismo no ensino da língua portuguesa Marilúcia dos Santos Domingos Striquer	332
Produção textual no ensino fundamental: um estudo em uma turma multisseriada à luz da teoria dos gêneros textuais Laurentina Santos Souza e Sebastião Silva Soares	343
A configuração do gênero discursivo trote e sua articulação com o ensino de língua portuguesa: uma abordagem sistêmico-funcional Alex Caldas Simões	358
GÊNEROS E ENSINO DE LÍNGUAS	372
Ensino de línguas no Brasil com base em gêneros textuais: um estudo de livros didáticos Maria Ester Moritz e Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo	373
Multiletramento Digital: as contribuições das ferramentas virtuais para o ensino e aprendizado de língua Inglesa Claudia Vivien Carvalho Oliveira Soares e Gislene Lima Almeida	385
Trabalho epilinguístico na educação linguística e letramento crítico na língua inglesa Maura Regina da Silva Dourado	398
O gênero <i>fait divers</i> no ensino de FLE: o desenvolvimento de capacidades de linguagem e a influência de sequência didática em produções textuais dos alunos Renata Añez de Oliveira	411
GÊNEROS E LITERATURA	424
A narrativa pós-moderna no ensino de literatura: uma possibilidade de leitura da obra <i>Bilac vê estrelas</i>, de Ruy Castro Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Ricardo Magalhães Bulhões	425
Sob o signo da discoteque, de Plínio Marcos: o gênero dramático no prosaário literário brasileiro Wagner Corsino Enedino	436
Relações intertextuais entre “Malévola” e as versões de “A bela adormecida no bosque” Adriana Lins Precioso	449
Sagas fantásticas e hibridação de gêneros textuais Pedro Afonso Barth e Fabiane Verardi Burlamaque	463

Diálogo entre damas: interdiscursividade entre o romance canônico e o conto Elisângela Britto Palagen	476
Contos de fadas tradicionais e modernos: uma contribuição para o ensino de gêneros discursivos Odete Firmino Alhadas Salgado	486
Gênero Conto e transitividade: um estudo das escolhas léxico-gramaticais da narrativa “Um ladrão” de Graciliano Ramos Anderson de Santana Lins e Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa	498
GÊNEROS E DIALOGISMO	509
Teias discursivas: uma proposta de metodologia de leitura dialógica Shirlei Neves dos Santos e Simone de Jesus Padilha	510
Dialogicidade e conceitos axiológicos na pintura “Moça com brinco de pérola”, de Johannes Vermer Célia Tamara Coêlho e Renilson José Menegassi	524
A desnaturalização do conceito de gênero do discurso, da teoria bakhtiniana às instâncias e práticas didático-pedagógicas Aline Saddi Chaves	539
Os Gêneros Textuais e os Processos de Referenciação: o caso das Anáforas Associativas Daniela Zimmermann Machado	549
A relevância dos gêneros discursivos para o processo ensino/aprendizagem na construção da autoria Marta Luzzi	560
Como o sujeito se inscreve ao escrever na universidade numa perspectiva dialógica Sandro Braga	572
A praça pública na esfera escolar: o diário de leitura como resposta à imposição dos discursos oficiais Rhena Raize Peixoto de Lima	595
Linguística da enunciação: o “discurso de outrem” no discurso da rezadeira itabaianense D. Severina Danielle Gomes do Nascimento	608
Operações linguísticas de reescrita na construção de argumentativos Regiani Leal Dalla Martha Couto e Dioneia Foschiani Helbel	621

Uma proposta de sequência didática com o gênero textual crônica: uma experiência do PIBID letras-português	634
Fernanda Diniz Ferreira e Maria das Graças Carvalho Ribeiro	
The Brazilian Blend	645
Charles Bazerman	
GÊNEROS E PRÁTICAS FORMATIVAS	651
O trabalho do professor a partir da análise de relatórios de estágio	652
Kleiane Bezerra De Sá	
O relatório de regência como espaço de reconfiguração do agir do estagiário de italiano	663
Victor Flavio Sampaio Calabria	
A reformulação do enunciado em situação de autoconfrontação: possíveis contribuições da compreensão desse fenômeno para o uso do método em educação	674
Solange Ariati	
Elementos sobre o destinatário de emergência em situação de autoconfrontação: um olhar ampliado	685
Alana Destri e Anselmo Lima	
O gênero da atividade docente em foco: ação de professores diante de dificuldades encontradas em sala de aula	696
Daiana Aparecida Furlan Ecker e Anselmo Lima	
Desafios na elaboração de material didático de língua portuguesa baseado em gêneros textuais em contexto de formação pré-vestibular: na contracorrente da “dissertação”	707
Lília Santos Abreu-Tardelli e Marta Aparecida Broietti Henrique	
O gênero artigo de opinião: uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos	721
Carmem Eliana Garcia	
Gestos profissionais de ensinar a construção do objeto de ensino “dissertação” pelo professor de língua portuguesa	734
Edna Pagliari Brun	
GÊNEROS DE FORMACIÓN Y ESCRITURA EXPERTA	750
Potencialidades y desafíos epistémicos y argumentativos de la elaboración de ponencias en aulas universitarias de Humanidades	751
Constanza Padilla e Esther Angélica Lopez	

Organização retórica da seção de considerações finais no gênero monografia Beatrice Nascimento Monteiro e Francisca Verônica Araújo Oliveira	765
Teaching Written, Oral and Mixed Academic Genres in an ESP Course at the Universidad Nacional de Entre Ríos Diana Mónica Waigandt, María Alejandra Soto e Silvia Soledad Monzón	777
El acceso al sistema comunicativo universitario en dos asignaturas del ciclo básico de la formación en Ingeniería y Ciencias Sociales Miriam María Rosa Casco	790
El sujeto universitario y los géneros académicos: la lectura y la escritura en la formación del estudiante Karina Savio	805
GÊNEROS E MEDIAÇÃO	824
Os gêneros textuais mediando as práticas no PIBID Português/Espanhol UEPG Ione da Silva Jovino e Ligia Paula Couto	825
Novas tecnologias como suporte didático no trabalho com gêneros textuais Luciana Villani das Neves	837
A didática como foco na formação inicial do professor de língua Cleide Inês Wittke	849
Gêneros textuais, correção por pares e reescrita em ambiente virtual: práticas colaborativas entre alunos brasileiros e canadenses Eliane Gouvêa Lousada, Arthur Marra e Catherine Caws	860
Ensino e aprendizagem de grego antigo: novos gêneros de escrita nas letras clássicas digitais? Anise D'Orange Ferreira e Alexandre Wesley Trindade	882
O trabalho prescrito para o professor da educação profissional em Mato Grosso: uma questão de gênero Eliana Moraes de Almeida Alencar	901
Gênero textual/discursivo, análise linguística e ensino de língua portuguesa Anair Valênia Martins Dias e Eliana Maria Severino Donaio Ruiz	914
Cultura em rede, tempos de internet: o trabalho com leitura e escrita, a partir dos gêneros textuais Andressa Teixeira Pedrosa Zanon e Eliana Crispim França Luquetti	928

A pontuação como recurso de expressividade ou como aspecto gramatical: que abordagem prevalece no livro didático nas orientações para a escrita?	939
Danielle Bezerra de Paula	
GÊNEROS E MÍDIA	952
A multimodalidade e o gênero textual-discursivo anúncio publicitário impresso	953
Regina Célia Pagliuchi da Silveira	
Gêneros textuais-discursivos na notícia e a construção enunciativa no e pelo discurso	968
Deborah Gomes de Paula	
Petição on-line: discutindo a participação política na internet	983
Monique Alves Vitorino	
Cordel – “aconteceu, virou poesia”: A evolução e a adaptação do gênero popular midiático às novas tecnologias	995
Patrícia Peres Ferreira Nicolini, Clesiane Bindaco Benevenuti e Analice Oliveira Martins	
Um olhar sobre a carta do leitor na mídia impressa	1011
Valfrido da Silva Nunes	
A construção de modos de identificação de atores sociais no gênero reportagem	1026
Sostenes Lima e Amanda Oliveira Rechetnicou	
O blog jornalístico no cenário escolar: uma proposta de produção discursiva de resistência	1043
Amanda Oliveira Rechetnicou e Sostenes Lima	
Compra-se uma ideia, vende-se um produto: a partir de representações da homossexualidade, o discurso, a linguagem e a persuasão no gênero propaganda	1055
Eliana Crispim França Luquetti e Joane Marieli Pereira Caetano	
Estratégias linguístico-discursivas do gênero notícia	1066
Luciana Soares da Silva	
O anúncio publicitário e seus desdobramentos	1075
Camilla Reisler Cavalcanti	
As representações sensíveis do ser fílmico, permeadas pela estética da violência e o letramento visual na sala de aula	1087
Andréa Antonieta Cotrim Silva	

Por que compartilhamos? – um estudo do gênero digital meme Lilian Mara Dal Cin dos Santos	1101
Websites de leitura nos estudos clássicos da era digital Michel Ferreira dos Reis	1114
“Lugar de mulher é...”: a identidade feminina no gênero anúncio publicitário em data comemorativa do dia internacional da mulher sob a perspectiva sistêmico funcional Pauline Freire Pimenta	1134
Surdo ou deficiente auditivo: uma análise sob a ótica da linguística de corpus Ana Katarinna Pessoa do Nascimento	1147
GÊNEROS CORPORATIVOS E JURÍDICOS	1160
O gênero acórdão: estudo de caso a partir de uma abordagem interdisciplinar Alexandra Feldekircher Müller, Maria Helena Albé e Aline Nardes dos Santos	1161
Narrativa processual: argumentação jurídica e justiça judiciária ao evento: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais José Antonio Callegari	1179
Gêneros, argumentação e performatividade da linguagem no tribunal do júri Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli	1190
Implicancias e impacto prueba codice Universidad de Chile: alfaepilbetización académica en vistas al género jurídico María Francisca Elgueta Rosas e Sanndy Infante Reyes	1202
O gênero denúncia: um estudo da sua estrutura composicional Anne Carolline Dias Rocha Prado, Márcia Helena de Melo Pereira e Larissa Carvalho de Macêdo Pereira	1214
SOBRE OS AUTORES E AS ORGANIZADORAS	1226

PREFÁCIO

INÍCIO DE UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Diálogos no Estudo de Gêneros Textuais/Discursivos - Uma escola brasileira? é o título da 8ª edição do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET) que ocorreu em São Paulo entre 8 e 10 de setembro de 2015. O evento reuniu cerca de 1000 participantes, aproximadamente 700 pesquisadores que apresentaram trabalho e 750 trabalhos que se organizaram em torno da existência de uma escola brasileira no estudo de Gêneros Textuais/Discursivos.

Desse evento, nasce este livro, intitulado *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos* que reúne, por sua vez, os trabalhos mais significativos apresentados no evento. Dos 750 trabalhos apresentados, a comissão científica avaliou os textos enviados, tendo escolhido os 89 capítulos que compõem este livro, organizado também em torno da mesma temática, porém com seções próprias aos conteúdos tratados pelos textos selecionados.

A questão da existência e da especificidade de uma “escola brasileira” com características próprias nos estudos de gêneros foi a questão principal proposta para o debate. No texto de apresentação do evento, as organizadoras do encontro propuseram dois temas centrais: abrir o diálogo necessário entre as diversas tradições de pesquisa sobre gêneros e encontrar a eventual especificidade da pesquisa, neste campo, no Brasil.

Abrir o diálogo entre os pesquisadores de diversas escolas

*“Sei que eles falam
Deste meu proceder
Eu vejo quem trabalha
Andar no miserê
Eu sou vadio
Porque tive inclinação
Eu me lembro, era criança
Tirava samba-canção
Comigo não
Eu quero ver quem tem razão.”*
Wilson BATISTA, Lenço no pescoço, 1933

Em grego, *diálogo* significa discurso cruzado entre vários interlocutores, intercâmbio de palavras. Contrariamente a algumas definições recorrentes, um diálogo não se limita a uma conversa entre dois. A raiz grega *dia* significa “através” e evoca a mediação. O lexema *logo* se refere ao discurso e à palavra, como também ao estudo e à ciência. O diálogo é, pois, um encontro entre vários que “se ouvem e se falam” para trocar pensamentos e informações. Fundamento da enunciação, a estrutura dialogal cruza “vocês” que se sucedem e se alternam, conservando autonomia, mas em um jogo de réplicas entre os enunciadores. O diálogo é uma forma de ação recíproca entre membros de um grupo, um processo dinâmico de troca com a linguagem para comunicar, para resolver problemas e para elaborar conhecimentos. Dialogar é uma condição para avançar em qualquer domínio social e também no domínio científico. Que diálogo se espera em um simpósio como o nosso ?

O diálogo no mundo científico é fundamental para constituir uma comunidade discursiva e para estabelecer redes entre pesquisadores que contribuem com seus diferentes posicionamentos, fazendo desenvolver os saberes. Como pesquisadores formamos parte de uma comunidade de interpretação de unidades de representação teóricas e conceituais que nos permite a intercompreensão e o debate. As redes de pesquisadores existem, elas são dinâmicas e se desenvolvem diversamente. Elas têm pontos de convergência e elaborações conceituais próprias. Trabalhamos sobre os mesmos objetos, mas com perspectivas distintas. Consequentemente, nós precisamos de uma confrontação conceitual, metodológica e dos resultados das pesquisas, sem evitar as tensões epistemológicas e ideológicas.

Para as nossas pesquisas, os gêneros textuais/discursivos, o diálogo faz parte do objeto dos nossos trabalhos. Não se pode esquecer que uma parte importante dos gêneros que estudamos são dialogais. Falar de gêneros é abordar os usos da língua em situações de interação. Os primeiros usos autênticos da língua, como gostava de insistir Marcuschi (2005), são gêneros orais que mobilizam o diálogo. E a própria estrutura do diálogo tem uma grande influência tanto nas intervenções que podem ser polifônicas quanto em gêneros monológicos. De maneira geral, a reflexão sobre os gêneros sempre lida direta ou indiretamente com o diálogo. Diálogo e dialogismo argumentativo supõem conhecer e reconhecer o pensamento do outro.

O desafio do VIII SIGET foi exatamente a criação de um espaço aberto às diferentes escolas para que os pesquisadores mostrassem as suas novas realizações, cruzassem perspectivas, conceitos e metodologias. O simpósio conseguiu abrir para o debate entre as diferentes correntes com grande influência dos trabalhos fundadores de Voloshinov, Medvedev e Bakhtin, a linguística sistêmico-funcional da escola de Sidney, os estudos retóricos de gênero da nova retórica americana, inglês para fins específicos da escola britânica, a análise crítica do discurso e do gênero e o interacionismo sociodiscursivo na perspectiva da escola de Genebra. As diferentes correntes estão presentes nas 89 contribuições reunidas neste volume. Nos debates orais que seguiram as apresentações, o diálogo foi particularmente intenso. Trata-se de um SIGET em que todos os participantes puderam confrontar os posicionamentos de maneira cordial e construtiva e isso foi o primeiro êxito desse simpósio.

Brasil, a efervescência dos estudos sobre os gêneros

“Canta, dança, massa, raça, emoção

Fala Brasil solte o fogo do teu coração. ”

Gonzaguinha, Fala Brasil

O segundo tema do SIGET foi a especificidade da escola brasileira sobre gêneros textuais/discursivos. É difícil para um autor estrangeiro como eu, que aprendeu a língua portuguesa para poder dialogar com os pesquisadores brasileiros, mas que escreve este prefácio maltratando uma língua que ainda não domina, posicionar-se sobre as particularidades da escola brasileira. É certo que para o acadêmico que olha à distância a explosão de trabalhos de qualidade sobre gêneros textuais/discursivos no Brasil que as condições sociais e institucionais da efervescência são provavelmente específicas ao país. No entanto, aceito entrar nos diálogos brasileiros porque a alteridade, o olhar externo e a compreensão do pensamento dos diferentes autores que constituem o meu campo de pesquisa é também fundamental para o meu próprio progresso.

Em primeiro lugar, a efervescência manifesta-se na diversidade e a riqueza de propostas reunidas. Os estudos sobre gêneros nas diversas esferas sociais de utilização da língua portuguesa no Brasil, referência fundamental e indispensável para estabelecer ferramentas e dispositivos de ensino, estendem-se hoje a outros gêneros como os gêneros acadêmicos, profissionais e associados às práticas formativas.

O impacto dos parâmetros curriculares brasileiros para o ensino das línguas baseados na noção de gênero se manifesta no número importante de novas propostas sobre ensino e formação docente. O VIII SIGET mostra também a extensão dos trabalhos a outras esferas profissionais como os gêneros jornalísticos, corporativos e jurídicos. A orientação das pesquisas é fundamentalmente pragmática apesar da preocupação por uma clarificação conceitual. Os pesquisadores analisam o poder dos usos da escrita jurídica e jornalística em um país onde o letramento ainda não atinge os níveis desejados e mostram o interesse das pesquisas realizadas ao serviço de diferentes profissões implicadas.

Em segundo lugar, a efervescência manifesta-se pela diversidade de gêneros abordados, gêneros sociais diversos, gêneros orais e escritos, gêneros profissionais, literários, argumentativos, narrativos, jornalísticos, jurídicos, epistolares, didáticos, acadêmicos, etc. O leque é amplo e as análises sobre os usos e as descrições linguísticas são importantes e de qualidade. As 89 pesquisas reunidas constituem uma referência na caracterização dos gêneros, na modelização dos usos e na dinâmica das transformações desses gêneros.

Além disso, os estudos brasileiros têm uma influência de três autores autônomos originais que considero três pilares dos trabalhos sobre os gêneros e que aportam três orientações maiores:

- a reflexão sobre a oralidade e os gêneros orais de Luiz Antônio Marcuschi, a quem nós rendemos homenagem;
- a linguagem no trabalho e os gêneros na atividade profissional de Anna Rachel Machado ;
- a multimodalidade dos gêneros e a sua contribuição ao multiletramento de Roxane Roxo.

Três pilares que se entrecruzam com a sedimentação de muitas influências de tradições diversas e interdisciplinares, principalmente referências disciplinares da linguística do discurso e do texto, no entanto, também da sociolinguística, da psicolinguística, da ergonomia, da didática das línguas e das ciências da educação em geral.

Na apresentação do simpósio, cita-se o livro de Anis Bawarshi e Mary Jo Reiff, publicado em 2010 e traduzido por Benedito Gomes Bezerra (UFPE) em 2013 que diz:

A pesquisa de gêneros no Brasil tem sido especialmente instrutiva pela maneira como faz a síntese das tradições linguística, retórica e social/sociológica que descrevemos nos três capítulos anteriores, ao mesmo tempo também lança mão das tradições de gênero francesa e suíça. Ao fazer isso, os estudos brasileiros de gêneros oferecem um modo de ver essas tradições como mutuamente comparáveis e capazes de proporcionar ferramentas teóricas pelas quais se possa compreender o funcionamento linguístico, retórico e sociológico dos gêneros (BAWARSHI; REIFF, 2010, p.74-75).

Sem entrar propriamente no mérito da questão central do congresso sobre as particularidades das pesquisas de gênero no Brasil, é certo que muitas das contribuições entrecruzam referências diversas. O dialogismo interno existe nas contribuições e é a prova do diálogo que existe entre diferentes pesquisadores e escolas. Também é verdade que algumas delas apresentam sínteses originais de paradigmas teóricos inicialmente afastados. No entanto, a maioria das contribuições tem uma orientação dominante em uma das diferentes perspectivas epistemológicas. Os trabalhos empíricos e de análise de *corpus* começam por apresentar o marco teórico e a mistura de referências complementares não é, ao meu entender, muito diversa da mistura que percebo nas pesquisas europeias ou americanas. Entretanto, qualquer que seja a sua ambição, os trabalhos que pretendem dar maior inteligibilidade aos usos dos gêneros dependem do ângulo de ataque e exigem um mínimo de interdisciplinaridade e de múltiplas referências para abordar a complexidade das atividades de linguagem e dos processos de comunicação estudados.

Em resumo, as particularidades dos estudos brasileiros sobre gêneros textuais/discursivos têm as dez especificidades seguintes que merecem ser destacadas:

1. Influência dos textos fundadores das pesquisas sobre gêneros discursivos de Voloshínov, Medvedev e Bakhtin;
2. Conceptualização baseada nos grandes paradigmas interacionais sobre os estudos de gêneros com referências maiores das escolas mencionadas anteriormente (*Systemic Functional Linguistic; English for Specific Purposes; Rhetorical Genre Studies; Critical Discourse Analyse; Critical Discourse Analyse; Critical Genre Analyse e Interactionnismo Sócio-discursivo*);
3. Orientação pragmática associada à preocupação social pelo letramento (e multiletramento) no Brasil assim como a contribuição dos estudos de gêneros para o ensino e a democratização da educação (impacto das novas políticas públicas de educação linguística);
4. Resposta às exigências dos novos parâmetros curriculares do país e dos movimentos criados em favor da igualdade de oportunidades dos alunos como a Olimpíada de Língua Portuguesa;
5. Criação de redes interuniversitárias importantes de pesquisadores;
6. domínio de pesquisas empíricas centradas na análise de *corpus* textuais do mesmo gênero, dos usos sociais dos gêneros ou de atividades de ensino e de formação;
7. Presença de inovações importantes no domínio dos gêneros orais, sobre a modelização didática e as sequências didáticas para o ensino da escrita e da leitura, sobre os gêneros multimodais e o seu papel no multiletramento e, finalmente, no domínio da linguagem no e sobre o trabalho e os gêneros profissionais destinados à formação docente;
8. Extensão das pesquisas sobre o ensino da língua portuguesa ao ensino do inglês e do espanhol como língua estrangeira;
9. Existência de uma comunidade discursiva acadêmica que se manifesta nas publicações específicas e na realização de congressos como o SIGET;
10. Debate interno sobre os resultados e a inteligibilidade dos saberes e as condições de validade científica das pesquisas, muito presentes nas apresentações orais dos trabalhos nas bancas de teses e nos congressos.

E esta é uma das lições dos estudos brasileiros sobre os gêneros textuais/discursivos : a criação de uma comunidade acadêmica que funciona como uma rede interuniversitária no conjunto do país e com relações privilegiadas com os outros centros de pesquisa internacionais sobre os gêneros.

Diálogo aberto, obstáculos e novos desafios

Apesar de você

amanhã há de ser

outro dia

Chico Buarque de Holanda (1971)

O balanço do SIGET é positivo e a prova disso é a coerência na diversidade do conjunto das contribuições reunidas neste volume. Com base na leitura das contribuições e assistência nos debates do VIII SIGET, considero importante falar também dos obstáculos, das controvérsias ideológicas e dos desafios para os próximos anos.

O filósofo Gaston Bachelard (1937/1967) falava dos obstáculos epistemológicos e o seu papel no desenvolvimento das pesquisas científicas. Identificar os obstáculos na conceptualização dos gêneros e na realização das pesquisas pode ajudar a ultrapassá-los e a lançar novos projetos mais ambiciosos.

Quais são os obstáculos principais constatados nas pesquisas apresentadas no simpósio? A relação complexa entre texto singular (funcionamento discursivo, interpretação e análise crítica), gênero textual (formas estáveis das formas comunicativas completas e adaptadas às situações sócio-discursivas apresentando regularidades que se transformam constantemente) e tipos de discurso (mecanismos enunciativos e de textualização identificáveis nos textos), por exemplo, merece ser retomada pelas pesquisas. O trabalhos apresentados no SIGET analisam com rigor os domínios sociais de uso dos gêneros, mas ao meu entender a materialidade linguística, os fenômenos de oralidade, de estilo e de textualização em língua portuguesa poderiam ainda ser desenvolvidos. A descrição dos recursos da língua portuguesa e os estilos como elementos constitutivos dos gêneros em muitas pesquisas ainda é limitada. A articulação dos usos da língua portuguesa e dos mecanismos de textualização nos diferentes gêneros ainda é um desafio das nossas pesquisas. Desafio que se percebe também na elaboração dos modelos didáticos dos gêneros e das sequências didáticas.

A preocupação atual pelo multiletramento e a multimodalidade dos textos evidencia outras questões e dificuldades no tratamento articulado dos diferentes sistemas semióticos, tanto nos gêneros orais escritos em geral, como nos novos gêneros criados pelas novas tecnologias.

A avaliação crítica entre pesquisadores sobre os trabalhos realizados e os obstáculos epistemológicos que aparecem na elaboração dos saberes sobre os gêneros é a chave que precisamos para que, coletivamente, desenvolvamos o nosso pensamento científico, o valor lógico e as condições de validação dos dados analisados. Nesse sentido, os desafios são ainda muito importantes. O estudo de gêneros textuais/discursivos precisa coletivamente de um debate sobre as condições de validação científica dos

nossos trabalhos. Precisamos também de uma articulação maior entre as diferentes pesquisas e projetos coletivos interuniversitários que superem os trabalhos empíricos, as explorações, as pesquisas-ações sobre o ensino e os estudos de casos.

A existência de uma comunidade acadêmica que compartilha objetos de pesquisa dos trabalhos realizados permite a negociação de novos projetos e programas de pesquisa muito mais ambiciosos. Os nossos limites de hoje podem ser as condições de progresso no futuro.

É evidente que existem controvérsias ideológicas legítimas e obstáculos no diálogo entre as diferentes escolas e tradições de pesquisa. O VIII SIGET foi um espaço de encontro cordial. O público do evento participou de alguns debates interessantes entre escolas de pensamento diferentes que foram tratadas com uma grande cordialidade bem brasileira. No entanto, o diálogo não fez mais que começar. São controvérsias que merecem ser retomadas.

Em meu caso, fui particularmente sensível às considerações sobre a influência das escolas de pensamentos estrangeiras nos estudos brasileiros. Alguns participantes falaram de subordinação e de colonialismo científico. Minha visão de pesquisa acadêmica é mais universal, ainda que compreendo os condicionamentos e as necessidades do contexto brasileiro. Os estudos brasileiros reunidos neste volume merecem ser conhecidos fora do Brasil. São trabalhos que permitem o avanço das minhas próprias pesquisas e das diferentes correntes mencionadas. Certamente eles precisam ser mais conhecidos no exterior. Coletivamente podemos contribuir com o desenvolvimento de uma teoria geral sobre os gêneros textuais/discursivos.

O diálogo aberto é necessário e não deve ser somente entre os brasileiros.

Brasil !

Mostra tua cara

Quero ver quem paga

Pra gente ficar assim

Cazuza (1988)

Joaquim Dolz

Universidade de Genebra (Suíça)

GÊNEROS ACADÊMICOS



Leitura e produção de gêneros acadêmicos

Lecture et production de texte au moyen de genres discursives

Fernanda Massi

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara
Grupo de Pesquisas Semióticas (GPS/UNESP)
fernandamassi@yahoo.com.br

Resumo

Tomando como base de discussão os trabalhos de Bakhtin e Marcuschi, este projeto busca relacionar o estudo dos gêneros textuais, iniciado nas pesquisas científicas realizadas pela pesquisadora, às técnicas de leitura e produção de textos utilizadas em sala de aula, em nível superior de ensino, a partir de sua experiência didática. A proposta deste projeto emergiu da necessidade prática de se trabalhar com gêneros textuais nas aulas de Comunicação e Expressão, Leitura e Produção de Textos e Metodologia do Texto Científico, ministradas na UNESP/Araraquara e na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) para diversos cursos. É possível notar a dificuldade apresentada pelos alunos de graduação em transitar por gêneros que pertencem ao mesmo domínio discursivo (artigo científico, TCC/monografia, dissertação, tese, relatório científico). Ao mesmo tempo, encontra-se a frequente confusão entre tipos textuais e gêneros discursivos, como se as tipologias fossem determinantes para a constituição dos gêneros. O projeto aqui apresentado preocupa-se com a conceituação dos gêneros discursivos, pois entende que trabalhar com textos pertencentes a diferentes esferas de ação — acadêmica, jornalística, literária — oferece aos alunos mais repertório para a compreensão dos tênues limites de cada gênero. A melhora nas condições de leitura proporciona, conseqüentemente, aprimoramento nas técnicas de escrita. Mesmo sabendo que os limites entre os gêneros do discurso são abstratos, é possível identificar suas diferenças partindo do enunciatário pressuposto na enunciação, ou seja, do leitor previsto para cada situação comunicativa que é, também, um coenunciador e que mantém suas expectativas em relação aos gêneros discursivos em virtude da cena enunciativa pressuposta para cada tipo de enunciado e das esferas de ação nas quais esse enunciado circula. Com essa proposta, as aulas de leitura e produção de textos devem proporcionar aos alunos a possibilidade de transitar entre os gêneros discursivos com maleabilidade e eficiência.

Résumé

A partir des travaux de Bakhtin et Marcuschi, ce texte vise à relier l'étude des genres textuels, initié dans les recherches scientifique menée par le chercheur, aux techniques de lecture et production de textes utilisés dans les classes de l'enseignement supérieur, à partir de leur expérience. Ce projet est né de la nécessité pratique de travailler les genres en classes de Communication et expression, Lecture et production de textes et Méthodologie de texte scientifique, tenue à l'UNESP / Araraquara et à l'UFSCar (Université Fédérale de São Carlos) pour divers cours. On peut voir la difficulté des étudiants en transiter pour les genres qui appartiennent au même domaine discursive (papier scientifique, TCC / monographie, dissertation, thèse, rapport scientifique). Il y a aussi une confusion fréquente entre types et genres textuels, comme si les types ont contribué à la création de genres, quand ils sont seulement une partie de la caractérisation de sa composition. Ce projet est préoccupé par la notion de genres, car on estime que le travail avec des textes appartenant à différentes sphères d'action — académique, journalistique, littéraire — offre aux étudiants plus de répertoire pour comprendre les limites ténues des genres. L'amélioration des conditions de lecture fournit donc l'amélioration des techniques d'écriture. Même si les frontières entre les genres de discours sont abstraites, on peut identifier leurs différences à partir de la présence d'un énonciataire presupposé dans l'énonciation: le lecteur prévu pour chaque situation de communication qui est aussi un coenunciador et qui maintient ses attentes pour les genres discursifs parce que la scène énonciative supposé pour chaque type d'énoncé et des sphères d'action dans lesquelles cette énoncé circule. Avec cette proposition, les classes de lecture et la production de textes devraient fournir aux étudiants la possibilité de se déplacer entre les genres avec flexibilité et efficacité.

1. Trajetória de pesquisa

Nossa trajetória de pesquisa acadêmica teve início durante a graduação em Letras na UNESP/Araraquara, quando estudamos os romances policiais mais vendidos no Brasil na década de 1970 em pesquisa de iniciação científica financiada pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). A partir do levantamento, realizado por Cortina (2006), das listas dos livros mais vendidos no Brasil publicadas no *Jornal do Brasil*, selecionamos os vinte e seis romances policiais mais vendidos nesse período, que denominamos de “tradicionais”. A autora principal entre as obras do *corpus* era Agatha Christie, também conhecida mundialmente como “dama do crime”, e o modelo de narrativa policial era aquele que havia se consagrado no século XIX a partir de três contos policiais de Edgar Allan Poe (1999): “Os crimes da rua Morgue” (1841), “O mistério de Marie Roget” (1842) e “A carta roubada” (1845). Sob a perspectiva da semiótica discursiva, de origem greimasiana, analisamos os percursos narrativos realizados pelos sujeitos do fazer detetive e criminoso a fim de verificar se as sanções recebidas pelo criminoso eram do tipo cognitivo (reconhecimento da culpa) ou pragmático (punição pela política ou pela justiça).

Em pesquisa posterior (de mestrado), que também contou com o apoio da FAPESP, demos continuidade ao estudo dos romances policiais selecionando aqueles que tinham sido mais vendidos no Brasil de 2000 a 2007, os quais chamamos de “romances policiais contemporâneos”. Nosso objetivo era verificar quais tinham sido as manutenções, transgressões e inovações do gênero policial (Massi, 2011) a partir da comparação desse *corpus* com os “romances policiais tradicionais” anteriormente estudados e com o modelo de Poe. Após a análise semiótica dos vinte e dois livros selecionados, dividimos os “romances policiais contemporâneos” em três categorias temáticas de acordo com o distanciamento que mantinham em relação ao que era esperado para o gênero policial: 1) misticismo e religiosidade, 2) temáticas sociais e 3) *thrillers*. Nesse momento, consideramos a proposta de Todorov (1978) de que os gêneros correspondem às expectativas dos leitores e aos modelos de previsibilidade dos autores. O primeiro grupo, misticismo e religiosidade, era o que mais transgredia as regras do gênero policial e, por isso, tornou-se alvo de outro trabalho.

Para a pesquisa de doutorado, ampliamos o *corpus* dos romances policiais que apresentavam misticismo e religiosidade em seus enredos para o período de 1980 a 2009 e conseguimos, novamente, financiamento da FAPESP para a idealização desse projeto. Nesse período, encontramos sete obras, de cinco autores diferentes, as quais denominamos de “romances policiais místico-religiosos”. Ainda sob o embasamento teórico da semiótica discursiva, verificamos que os elementos presentes no nível discursivo do percurso gerativo de sentido (temas e figuras) provocavam alterações tanto no nível fundamental quanto no nível narrativo. Com isso, optamos por caracterizar essas obras como subgênero do romance policial.

Desse percurso acadêmico, a configuração dos gêneros foi o que mais nos inquietou: como classificar os textos em gêneros? Como identificar os gêneros? Quais são os limites dos gêneros? Como se dá a transgressão de um gênero? Como e por que um gênero se transforma?

Foi em busca dessas e de outras respostas que esta pesquisa surgiu, tendo em vista, agora, os gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica.

2. Gêneros discursivos/textuais

O trabalho desenvolvido por Mikhail Bakhtin foi utilizado como uma das bases teóricas desta pesquisa, tendo em vista sua relevância para a discussão sobre gêneros do discurso. Os estudos bakhtinianos se centram no discurso e na filosofia da linguagem e são retomados por muitos autores quando querem discutir os gêneros discursivos. O capítulo “Os gêneros do discurso”, da obra *Estética da criação verbal*, em que teve início a definição dos gêneros, foi encontrado em arquivos dos anos 1952-1953 e fazia parte de um estudo mais abrangente, abandonado por Bakhtin, cujo título era: “O problema dos gêneros do discurso” (Faraco, 2009, p. 124). No Brasil, esse texto só foi traduzido no ano de 1992.

A principal questão apresentada por Bakhtin foi a determinação dos gêneros do discurso a partir de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses elementos se encontram no todo do enunciado e são marcados pela especificidade das esferas de comunicação. Dessa forma, os gêneros do discurso constituem-se como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1992, p. 279). Bakhtin considera a dificuldade de delimitar os traços de cada gênero por conta das heterogeneidades do discurso, de forma que a abstração dos conceitos mostra-se bastante eficiente.

Indiscutível para Bakhtin é a separação entre os gêneros do discurso primários e os gêneros do discurso secundários. Os primários são considerados mais simples e se tornam componentes dos gêneros secundários, tais como o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc., que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (Bakhtin, 1992, p. 281). No que diz respeito à estilística, Bakhtin considera que todo estilo se liga a tipos de enunciados, a gêneros do discurso. Uma vez que o enunciado é um ato individual, nele se encontra um estilo individual, que forma um conjunto de sentido com outros enunciados quando compõem um gênero, configurando, portanto, o estilo de um gênero discursivo.

O trabalho de Marcuschi (2010) também foi extremamente importante para este trabalho, visto que esse autor discute os conceitos de Bakhtin de forma mais didática, concreta e acessível àqueles que não são estudiosos da filosofia da linguagem. Marcuschi trabalha com o conceito de “gêneros textuais”, em vez de “gêneros discursivos”, assim como muitos outros pesquisadores do gênero. Também por isso, a conceituação desse autor facilita o trabalho em sala de aula, visto que leva em conta a materialização dos discursos em textos.

O surgimento de novos gêneros textuais, para Marcuschi, advém do uso intensificado de determinados suportes e suas interferências no cotidiano dos usuários. Os grandes suportes tecnológicos surgidos nos últimos séculos deram origem a novos gêneros textuais, como o *e-mail*, os *chats*, as postagens nas redes sociais (Twitter, Facebook) etc. Entretanto, não se pode desprezar a contaminação de um gênero em outro ao longo do tempo, que pode ser visualizada nas características das cartas e dos bilhetes que se manifestam nos *e-mails*, por exemplo. Tal hibridismo dos gêneros textuais também descarta a visão dicotômica de alguns manuais de ensino de língua portuguesa que separam a oralidade da escrita, visto que um gênero oral pode ser também escrito, como as orações.

Embora não despreze a forma, Marcuschi destaca que não se pode definir os gêneros textuais apenas por seus aspectos formais, pois é necessário considerar-se, também, suas funções e seus suportes. A respeito do artigo científico — um dos gêneros trabalhados nesta pesquisa — o autor afirma que o mesmo texto pode aparecer em outro suporte, que não uma revista científica, e ser considerado um “artigo de divulgação científica”. Esse processo de transposição de um texto para outro suporte,

dando origem a outro gênero, foi percebido pelos alunos que fizeram parte desta pesquisa e será discutido na seção 3.2.1.

Outra grande contribuição dos estudos sobre gêneros textuais é a distinção entre eles e os tipos textuais, que também não são determinantes para a constituição dos gêneros, embora sirvam para caracterizá-los. Mesmo havendo divergências, grande parte dos autores destacam cinco tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Assim como a tipologia textual, a noção de domínio discursivo foi utilizada nesta pesquisa para trabalharmos com gêneros acadêmicos, ou seja, gêneros que circulam na esfera de produção científica, acadêmica. Essa esfera, assim como a religiosa, jurídica, jornalística, engloba práticas discursivas bastante específicas, dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais: artigo científico, resumo/fichamento, resenha acadêmica, trabalho de conclusão de curso, dissertação, tese, seminário, comunicação, parecer, entre outros.

3. Experimentação em sala de aula

Partindo das inquietações provenientes de nosso percurso acadêmico e das conceituações teóricas de gêneros discursivos e gêneros textuais, já apresentadas neste texto, trataremos agora da aplicação prática desta pesquisa, que é apresentada neste texto com um caráter acentuado de relato de experiência.

O espaço em que este trabalho surgiu e se desenvolveu foram aulas ministradas no ensino superior nas seguintes disciplinas: Leitura e produção de textos I e II, Metodologia do texto científico e Comunicação e expressão. Tais disciplinas foram trabalhadas em duas universidades públicas, a UNESP/Araraquara e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), nos cursos de Administração Pública, Biologia, Educação Física, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Engenharia da Computação, Estatística, Filosofia e Letras. A maioria dos alunos que foram alvo deste trabalho estava no primeiro ano da graduação, boa parte estava no segundo, mas havia, ainda, turmas mistas, com alunos de todos os anos, incluindo aqueles que já haviam sido reprovados nessas disciplinas e que estavam no último ano da graduação.

A escolha por trabalhar com o conceito de gêneros nessas aulas deveu-se, sobretudo, à resistência de muitos alunos a “aprender a escrever” no ensino superior — tarefa da qual eles imaginavam que estariam livres quando saíssem da escola. Esse problema acomete os cursos da área de exatas e biológicas — escolhidos, entre outros motivos, pela ausência de práticas de leitura e escrita ao longo da graduação — e alguns cursos de humanas. Os alunos de humanas, em geral, já se sentem preparados para ler e produzir textos em nível superior — embora a realidade não seja essa —, ao passo que os alunos de exatas e biológicas não vêm sentido nessas disciplinas devido ao fato de não terem “obrigação” de escrever muito ao longo do curso. Ao longo desta pesquisa, constatamos que quanto maior a resistência às práticas de leitura e

escrita, maiores são as dificuldades dos alunos, embora elas não sejam reconhecidas por eles.

Para romper esse pré-conceito, que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem, e incentivar a leitura e a produção de textos, optamos por trabalhar com gêneros da esfera acadêmica que, teoricamente, fazem parte do repertório sociocultural desses alunos ao longo da graduação, mesmo para aqueles que não pretendem seguir carreira acadêmica. Ao longo do curso, trabalhamos com resumos/fichamentos, artigos científicos, resenhas acadêmicas, dissertações, teses, monografias e seminários, mas privilegiamos os três primeiros para apresentar neste trabalho.

3.1 Aspectos constitutivos dos gêneros acadêmicos

Para dar início ao estudos dos gêneros acadêmicos, fizemos uma breve discussão teórica sobre os conceitos de gênero discursivo e gênero textual em sala de aula. Nesse momento, constatamos a enorme dificuldade dos alunos em reconhecer a existência de alguns gêneros e compreender suas especificadas.

A fim de trabalhar com os três gêneros acadêmicos escolhidos, o artigo científico, a resenha e o resumo/fichamento, elegemos alguns aspectos constitutivos dos gêneros para que fossem observados pelos alunos tanto nas atividades de leitura quanto nas atividades de produção textual.

São eles:

Estrutura – que inclui aspectos formais como extensão, disposição, linguagem, normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas);

Origem – como e por que surge;

Objetivo – para que serve;

Autor – quem escreve;

Leitor – a quem se dirige, quem é seu público-alvo;

Condições de produção – como, quando e onde é produzido;

Suporte – por onde esse gênero circula.

Além disso, não pudemos desprezar o estudo tanto da leitura quanto da escrita dos tipos textuais. Nas atividades propostas, os alunos deveriam identificar quais tipos apareciam em determinados gêneros, mas também imaginar (e explicar) por que alguns tipos não poderiam se manifestar em alguns gêneros.

3.2 Atividades propostas

Focalizando o estudo dos três gêneros acadêmicos selecionados, as atividades propostas vislumbravam um percurso cíclico entre eles, a fim de mostrar as marcas

que um gênero deixava em outro e como eles se dispunham na esfera acadêmica. Isso incluía a identificação, por exemplo, do resumo na resenha acadêmica e no artigo científico, reconhecendo as diferenças entre textos pertencentes ao mesmo gênero e procurando responder alguns questionamentos: o que difere o resumo do artigo científico do resumo que aparece na superfície textual da resenha? O que difere a resenha do resumo? É possível inserir a resenha e o resumo de textos no artigo científico?

Para dar início ao trabalho, os alunos deveriam escolher um artigo científico de sua área, a partir do qual iriam elaborar, posteriormente, o resumo/fichamento e a resenha acadêmica. Os alunos foram orientados a procurar os textos dentro de revistas científicas *on-line* e, por isso, apresentamos previamente os critérios utilizados pela CAPES (Coordenadoria de Pessoal de Nível Superior) para o estabelecimento do Qualis periódicos e explicamos sua importância para as produções acadêmicas.

O insucesso do trabalho de busca realizado por alguns alunos antecipou uma das atividades programadas: a identificação dos aspectos formais dos artigos científicos. Visto que as turmas possuíam, em média, quarenta alunos, começamos a enumerar as características estruturais dos artigos que estavam adequados a fim de auxiliar os alunos que haviam trazido reportagens, matérias jornalísticas, artigos de opinião ou outros gêneros do discurso jornalístico. Nesse momento, também foi interessante discutir o que poderia haver em comum entre, por exemplo, uma matéria de jornal e um artigo científico. Muitos alunos identificaram o processo de produção dos textos após a realização de uma pesquisa como uma semelhança.

Após a escolha do artigo científico, os discentes deveriam ler o material (em formato impresso ou digital) e, se julgassem adequado, poderiam destacar os trechos mais relevantes. Porém, antes de iniciar a leitura do texto completo, os alunos foram orientados a ler o resumo dos artigos e identificar, ali, os elementos de pesquisa como tema, problema, objetivos, justificativas, embasamento teórico, hipóteses, resultados, conclusões etc. Com isso, seria mais fácil compreender a leitura do artigo como um todo e, principalmente, perceber que se tratava de um recorte de uma pesquisa científica mais ampla, em desenvolvimento ou já concluída.

A terceira atividade proposta (após seleção e leitura do artigo) foi a elaboração de um resumo ou fichamento do artigo lido. Para isso, discutimos as características do gênero resumo acadêmico em suas diversas possibilidades (que serão explanadas na próxima seção), a partir do trabalho de Machado *et al.* (2004b).

Em seguida, foram lidas resenhas acadêmicas e resenhas críticas para que se pudesse compreender a constituição desse gênero dentro e fora da esfera científica (Machado *et al.*, 2004a; Goldstein, 2009). Curiosamente, alguns alunos afirmaram que esse era seu primeiro contato com tal gênero, que também foi confundido com o comentário e o artigo de opinião.

Tendo feito uma leitura aprofundada do artigo científico escolhido e apresentado seu tema para os colegas e o professor, os alunos elaboraram uma resenha acadêmica

em que deveriam decidir se indicariam ou não aquela leitura aos demais, sempre justificando suas escolhas.

Nas seções seguintes, apresentaremos os resultados provenientes dessas atividades que colaboraram para uma descrição topológica dos gêneros acadêmicos estudados. Acreditamos que o estudo comparativo desses três gêneros contribuiu para a distinção e identificação de suas particularidades e generalidades.

3.2.1 Artigo científico, resumo/fichamento e resenha acadêmica

Após a realização das atividades descritas na seção anterior, procuramos depreender os sete elementos apresentados como aspectos constitutivos dos gêneros (estrutura, origem, objetivo, autor, leitor, condições de produção e suporte) em cada um dos três gêneros acadêmicos estudados.

Começaremos essa seção pela apresentação das características que os alunos atribuíram ao artigo científico, visto que esse gênero deu origem à produção textual tanto do resumo quanto da resenha acadêmica. Primeiramente, foi necessário esclarecer que a leitura de um artigo científico, especificamente, não é um requisito necessário à constituição de resumos e resenhas acadêmicos, mas que o processo de leitura aprofundada do objeto a ser resumido ou resenhado é fundamental para a elaboração desses gêneros.

Como já dissemos, quando descrevemos o processo de busca dos artigos científicos realizado pelos alunos, o suporte no qual o artigo científico se insere é a revista científica. Esse suporte, assim como todos os outros, interfere significativamente na constituição do gênero, visto que determina sua estrutura e suas condições de produção.

As condições de produção identificadas pelos alunos nos artigos científicos incluíam o espaço limitado pela revista (em palavras, caracteres ou páginas); o tempo para produção, que compreende o momento em que a revista divulga a chamada para publicação e o prazo que ela estabelece para receber os trabalhos, e o tempo determinado para publicação, que compreende o período entre o envio do artigo pelo autor, a avaliação pelos pares, a decisão do editor, a editoração do texto e, enfim, a publicação. Esse último aspecto foi bastante questionado pelos alunos, pois em alguns artigos havia as datas de envio, aceite e publicação e alguns intervalos chegavam a doze meses.

Em relação à estrutura do artigo, foram destacados: os títulos longos; os títulos em língua estrangeira; a identificação dos autores, dos orientadores, da universidade, da agência de fomento, do grupo de pesquisa; a presença dos resumos em língua portuguesa e em língua estrangeira; a divisão do texto em seções, que podem ou não corresponder aos elementos de pesquisa (objetivos, justificativa, resultados etc.); a presença ou ausência da maneira adequada de citação do artigo; a presença ou ausência do *link* para *download*, que aparece no rodapé da página, e, por fim, as datas de recebimento, aceite e publicação, que já foram comentadas.

A origem dos artigos científicos foi determinada, pelos alunos, como uma pesquisa científica (em nível de graduação, pós-graduação ou pesquisa). Em alguns artigos, os próprios autores indicavam a origem do texto apresentado e outros foram identificados quando os alunos tiveram acesso a um dos trabalhos acadêmicos elaborados por aquele autor (a tese, por exemplo) e puderam perceber que o artigo lido era um dos capítulos daquele trabalho, em forma idêntica ou com pequenas alterações. Havia ainda casos em que os artigos pareciam ou afirmavam terem sido produzidos por uma demanda externa, seja do grupo de pesquisa do qual os autores faziam parte, do orientador da pesquisa ou da própria temática da revista, que estimulou o autor a produzir aquele artigo.

Nesse sentido, os alunos tiveram facilidade em identificar a objetivo do artigo científico, que está diretamente vinculado à sua origem. Trata-se da divulgação científica de uma pesquisa acadêmica. A divulgação é também o objetivo de outros gêneros da esfera acadêmica, que inclui a publicação das dissertações e teses, por exemplo. Também foi levantada, como objetivo do artigo científico, a exigência das agências de fomento ou das instituições de que seus membros tenham uma quantidade significativa de publicações por ano ou triênio. Alguns alunos questionaram, inclusive, a valorização da quantidade em detrimento da qualidade, que dá origem a artigos científicos mal escritos ou pouco significativos para a área de pesquisa.

O autor do artigo científico foi identificado, entre os exemplares estudados, em três vertentes: um único pesquisador, o que é mais comum na área de humanas e menos comum nas demais; mais de um pesquisador, que geralmente inclui o orientado e orientador, e um grupo de pesquisa, que aparece em muitas publicações de pesquisas realizadas em laboratório, nas quais todos os membros do laboratório são responsáveis pela autoria do trabalho.

Na outra ponta do artigo científico, encontra-se seu leitor que compreende, evidentemente, um público acadêmico, que tenha interesse por aquela área de pesquisa. Entretanto, consideramos importante mostrar aos alunos por quais leitores um artigo científico passa antes de chegar à publicação. Hierarquicamente, o coautor do trabalho, ou o orientador da pesquisa, será o primeiro leitor, que vai solicitar alterações, fazer comentários, críticas e sugestões. Em seguida, quando o artigo é enviado para publicação, os pareceristas da revista farão a leitura do trabalho e podem aprovar, negar ou aprovar com restrições a publicação, que devem ser seguidas pelo autor para que o processo de publicação tenha continuidade. Após decisão dos pareceristas, o trabalho ainda será lido pelo editor da revista, que deve acatar ou não os pareceres recebidos. Até esse momento, o autor ainda pode fazer alterações em seu trabalho desde que elas sejam exigidas por esses leitores. Enfim, quando o trabalho é publicado, não é mais possível alterá-lo ou tirá-lo de circulação, pois ele passa a ser propriedade da revista e pertence ao domínio de seus leitores.

Em relação ao gênero resumo, foi necessário, inicialmente, refletir sobre as diferenças que ele apresenta com o fichamento. Em virtude de atividades desenvolvidas na escola, os graduandos parecem ter mais familiaridade com o resumo, que consideram

a “síntese das ideias fundamentais” de um determinado objeto, do que com o fichamento, que parece ser uma demanda exclusiva do ambiente universitário.

Outro problema desses dois gêneros é sua diversidade em função da demanda dos professores, ou seja, os alunos alegam que cada professor faz determinadas solicitações e que parece não haver um roteiro para elaboração do resumo. Por conta de suas semelhanças e por acreditarmos em um possível emparelhamento desses gêneros, trabalhamos com a nomenclatura resumo/fichamento nesta pesquisa.

Atendendo à demanda dos alunos, consideramos muito importante o levantamento dos aspectos constitutivos desses gêneros a fim de orientar sua elaboração. A estrutura do resumo/fichamento pode variar em parágrafo único, como o resumo que aparece nos artigos científicos; tópicos, que dispensam a necessidade de orações completas; seções, que correspondem às divisões estabelecidas no texto que está sendo resumido.

A origem do resumo/fichamento relaciona-se diretamente a seu autor, isto é, pode ser o próprio texto, nos casos em que o autor faz seu resumo (como nos trabalhos acadêmicos em geral); outro texto, no qual o leitor prepara um fichamento de um texto alheio, ou, ainda, uma demanda externa, nos casos em que o professor solicita aos alunos a elaboração do resumo/fichamento de um livro.

A partir de sua origem, pode-se também determinar o objetivo do resumo/fichamento: apresentar as ideias principais de seu texto ou mostrar para o leitor que determinado texto foi lido (como nos casos de demanda externa). Entre as condições de produção, os alunos conseguiram apresentar apenas uma, que é também a principal característica do gênero: o espaço limitado.

Por fim, o suporte em que os resumos/fichamentos aparecem compreendem o trabalho acadêmico, a revista científica, o livro e, inclusive, a resenha, que pode apresentar um pequeno resumo de seu objeto.

Diferentemente do resumo, a resenha se caracteriza estruturalmente como um texto autônomo, que contém resumos e comentários e no qual aparecem diferentes vozes (do autor do texto objeto, do autor da resenha, de outros autores, do senso comum). O trabalho de intercalação das vozes que aparecem na resenha representou uma enorme dificuldade dos alunos e é um dos maiores problemas de leitura e compreensão da resenha, já que é preciso saber quais trechos são resumos e quais são comentários feitos pelo autor da resenha. A identificação desses trechos foi uma das atividades que auxiliou os alunos a compreender melhor o jogo de vozes característico desse e de outros gêneros acadêmicos.

A resenha acadêmica é sempre produzida a partir de outro texto, seja ele um artigo científico, um livro, uma tese etc. e, assim como o resumo, pode ser elaborada por uma demanda externa, por exemplo, do professor. O objetivo principal da resenha é informar e opinar sobre um determinado objeto. Por isso, seu autor é, preferencialmente, um especialista ou um pesquisador da área.

Seu leitor também pode ser um pesquisador em busca de opiniões e indicações de leitura. Na atividade realizada em classe, os leitores eram os colegas, que também haviam produzido uma resenha e deveriam avaliar não apenas a produção do trabalho, mas também o efeito que ela produzia no leitor: instigou ou desestimulou a leitura?

Assim como o resumo, a resenha tem um espaço limitado de produção e pode aparecer em revistas científicas ou trabalhos acadêmicos.

4. Considerações finais

Essa pesquisa nos trouxe resultados bastante satisfatórios que puderam sair do campo teórico e adentrar a prática de sala de aula em nível superior com os principais gêneros acadêmicos utilizados ao longo da graduação.

Acreditamos que a compreensão dos gêneros como práticas sociais, como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que circulam em determinadas esferas discursivas e que são reconhecidos e reconhecíveis por seus membros possibilitou uma melhora significativa no processo de ensino e aprendizagem dos gêneros acadêmicos.

O reconhecimento dos elementos constitutivos do artigo científico, do resumo/fichamento e da resenha acadêmica auxilia não apenas sua leitura e compreensão, mas também sua produção, já que o autor pode vislumbrar todo o contexto de produção do trabalho e suas implicações. Esse exercício só pode ocorrer se o aluno entrar em contato com os gêneros acadêmicos que precisa produzir.

A leitura de textos considerados exemplares para o gênero é extremamente importante para a identificação de suas características, porém, não se pode menosprezar a leitura de trabalhos produzidos pelos próprios alunos, que servirão de experimento e aprendizado para produções futuras.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal* (6a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: WMF Martins.
- Cortina, A. (2006). *Leitor contemporâneo: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004*. (Tese de Livre-docência). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem e diálogo: as ideias linguística do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola.
- Goldstein, N. S. (2009). *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática.
- Machado, A. R. (2010). Revisitando o conceito de resumos. In A. P. Dionisio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (pp. 149-162). São Paulo: Parábola.
- Machado, A. R., Lousada, E. G., & Abreu-Tardelli, L. S. (2004a). *Resenha*. São Paulo: Parábola.
- Machado, A. R., Lousada, E. G., & Abreu-Tardelli, L. S. (2004b). *Resumo*. São Paulo: Parábola.

Massi, F. (2010). *A configuração dos romances policiais mais vendidos no Brasil de 2000 a 2009: canônica ou inovadora?* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Massi, F. (2011). *O romance policial do século XXI: manutenção, transgressão e inovação do gênero*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Massi, F. (2013). *Os romances policiais místico-religiosos mais vendidos no Brasil de 1980 a 2009: Questões de narratividade e de actorialização* (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Marcuschi, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-38). São Paulo: Parábola.

Poe, E. A. P. (1999). *Poemas e ensaios* (3a ed.) (O. Mendes e M. Amado, Trads.). São Paulo: Globo.

Todorov, T. 1978. *Os gêneros do discurso*. Portugal: Éditions Du Seuil.

Gêneros textuais e ensino: diálogos entre teorias de gênero em teses e dissertações da UFPE

Genre and teaching: dialogue among genre theories in theses and dissertations of UFPE

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo & Renato Lira Pimentel

Doutoranda em Letras-Linguística (CNPq/UFPE)

Doutorando em Letras-Linguística (CNPq/UFPE)

mandinhacavalcante@yahoo.com.br lira.pimentel88@yahoo.com.br

Resumo

No cenário brasileiro, os estudos de gêneros textuais se tornaram centrais nas últimas décadas, especialmente nas pesquisas voltadas para o ensino de línguas. O conceito de gênero pode ser compreendido à luz de diferentes perspectivas, que, na pesquisa brasileira de gêneros, aparecem isoladas, associadas entre si ou associadas com outras teorias (Bezerra, 2015), formando um quadro bastante heterogêneo. Apesar disso, alguns estudiosos fazem referência à “síntese brasileira” para descrever o conjunto de pesquisas desenvolvidas no contexto nacional (Bawarshi & Reiff, 2013). A presente proposta visa contribuir para oferecer um panorama dos estudos a respeito dos gêneros textuais, associados ao ensino, tendo em vista um contexto específico, a partir do levantamento das pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPE. Objetivamos investigar se há uma síntese brasileira nos estudos de gêneros textuais, conforme argumentam Bawarshi e Reiff (2013) e, se sim, de que natureza é essa síntese, tendo em vista as distinções do termo propostas por Bezerra (2015). O nosso corpus é composto por 15 teses e dissertações publicadas entre os anos de 2000-2015 que abordam a relação entre gêneros textuais e ensino. A análise é realizada a partir da leitura dos resumos e introduções desses trabalhos e, quando necessário, dos capítulos e/ou tópicos estritamente teóricos relacionados aos gêneros textuais. Os resultados mostram, entre outros aspectos, que Mikhail Bakhtin e Luiz Antônio Marcuschi são mencionados recorrentemente nos trabalhos, aparecendo como “consenso teórico”, e autores como Carolyn Miller e Charles Bazerman, representantes dos Estudos Retóricos de Gêneros, aparecem como centrais em grande parte dos trabalhos analisados, sozinhos ou associados com a teoria da multimodalidade, na linha de Gunther Kress e Theo van Leeuwen.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Síntese brasileira; Teorias de gênero.

Abstract

In the Brazilian scenario, studies of genres became central in recent decades, especially in research for language teaching. The concept of genre can be understood from different perspectives, in Brazilian research of genre, appearing isolated, associated with each other or associated with other theories (Bezerra, 2015), forming a rather mixed picture. Nevertheless, some scholars refer to the “Brazilian synthesis” to describe the research developed at the national level set (Bawarshi & Reiff, 2013). This proposal aims to help provide an overview of studies on the genres associated with the teaching, with a view to a specific context, from a survey of research conducted at the Graduate Program in Linguistics from UFPE. We aimed to investigate whether there is a Brazilian synthesis studies of genres, as argued Bawarshi and Reiff (2013) and, if so, in what nature is this synthesis, in view of the distinctions of the term proposed by Bezerra (2015). Our corpus is composed of 15 theses and dissertations published between the years 2000-2015 that address the relationship between genres and education. The analysis is carried out from reading the abstracts and introductions of these works and, where necessary, of chapters and / or strictly theoretical topics related to the genres. The results suggest, among other things, that Mikhail Bakhtin and Luiz Antônio Marcuschi are mentioned repeatedly in the works, appearing as “theoretical consensus”, and the authors Carolyn Miller and Charles Bazerman, representatives of Rhetorical Genre Studies, appear as much in core of studies analyzed, alone or associated with the theory of multimodality, in line with Gunther Kress and Theo van Leeuwen.

Keywords: Textual genres; Brazilian synthesis; Genres theories.

1. Introdução

Nas últimas três décadas, os estudos sobre gêneros textuais vêm se desenvolvendo e se tornaram um tema central no âmbito da Linguística, especialmente nas pesquisas voltadas para o ensino de línguas. Um dos aspectos que possibilitou a disseminação e a apropriação desse conceito por parte do discurso pedagógico no contexto brasileiro foi sua inserção em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Bezerra, 2014).

A noção de gênero pode ser compreendida à luz de diferentes perspectivas teóricas. No cenário brasileiro, as diferentes abordagens sobre gêneros textuais podem aparecer isoladas, associadas entre si ou associadas com outras teorias (Bezerra, 2015), formando um quadro bastante heterogêneo. Apesar disso, alguns estudiosos fazem referência à “síntese brasileira” para descrever o conjunto de pesquisas desenvolvidas no contexto nacional (Bawarshi & Reiff, 2013). Embora a reflexão sobre a síntese brasileira seja recente, e, por isso, escassa, ela não se apresenta como consensual, sendo vista como simplificadora por alguns estudiosos, dada a diversidade que compõe a realidade de estudos nos diferentes centros de pesquisa

brasileiros (Bezerra, 2015). Mesmo com as investigações já realizadas, faz-se necessário aprofundar as pesquisas sobre o que vem sendo feito e como vêm sendo feitos os estudos sobre gêneros no cenário nacional, bem como em que consiste essa síntese brasileira.

A presente proposta visa contribuir para a compreensão de algumas dessas questões, constituindo objetivos principais do nosso trabalho: (a) oferecer um panorama dos estudos a respeito dos gêneros textuais, associados ao ensino (básico e superior), tendo em vista um contexto específico, mais local, a partir do mapeamento das pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Pernambuco nos últimos quinze anos; e, considerando essas pesquisas, (b) refletir a respeito do que se constituiria como síntese brasileira de gêneros.

Para alcançar nossos objetivos, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos um breve panorama das principais perspectivas teóricas sob as quais se desenvolvem os estudos sobre gêneros; em seguida, explicamos a hipótese da síntese brasileira dos estudos de gênero e as recentes discussões a seu respeito; por fim, procedemos à descrição e análise do nosso *corpus*, concluindo com as considerações finais.

2. Estudos de gêneros: perspectivas e desenvolvimento

Os estudos sobre gênero textual no Brasil ganharam novo impulso a partir de sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no fim da década de 1990, que, desde então, preconizam, entre outros aspectos, que o ensino de língua materna deve ser realizado a partir de variados gêneros. Embora o próprio documento difunda uma visão específica de gênero, associada à perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), essa não é a única possibilidade de compreender esse conceito, de forma que “[...] se hoje parece um bom senso teórico compartilhado pelos profissionais envolvidos com a pedagogia de língua materna no Brasil que ‘o texto [na forma de diferentes gêneros] deve estar em sala de aula’, esse consenso, muitas vezes, não nos permite perceber a pluralidade de abordagens que tal presença possibilita” (Silva & Bezerra, 2014, p. 44).

Considerando os aspectos mencionados, dada a complexidade desse conceito, não é de causar espanto que não haja uma definição única do que seria gênero textual. Nesse sentido, é possível reconhecer distintas concepções de gênero, associadas a diferentes tradições ou escolas contemporâneas de estudos de gênero. Na literatura especializada, encontramos principalmente quatro abordagens: (i) a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), também conhecida como Escola de Sidney; (ii) o Inglês para Fins Específicos (em inglês, ESP), também chamado de Escola Britânica; (iii) os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), também conhecidos como Escola Americana ou Nova Retórica; e (iv) o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), também conhecido como Escola de Genebra.

As diferentes tradições de gêneros apresentam concepções distintas a respeito do próprio conceito de gênero, de uma maior ou menor preocupação com a aplicação do gênero para o ensino, entre outras questões que definem e modelam o delineamento teórico-metodológico e epistemológico de cada abordagem. A respeito dos conceitos de gênero, Simões (2012), baseado em Dell’Isola (2007), apresenta um panorama das definições de gênero postuladas por autores representativos das variadas tradições:

Tabela 1: Panorama de conceitos de gêneros

AUTOR	DEFINIÇÃO	DESIGNAÇÃO	ABORDAGEM
Martin	Os gêneros são a forma pela qual se faz as coisas quando a linguagem é usada para realizá-las.	Gêneros são formas de agir	LSF
Swales	Gêneros textuais são uma categoria distintiva de discurso de algum tipo, falado ou escrito, com ou sem propósitos literários. [Gênero pode ser compreendido como] uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos comunicativos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero.	Gêneros são uma categoria distintiva de discurso. Gêneros são um conjunto de eventos comunicativos.	ESP
Bhatia	Gênero é um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósito(s) identificado(s) e mutuamente entendido(s) pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre.	Gênero é um evento comunicativo reconhecido.	ESP
Bazerman	Gêneros são fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Os gêneros não são apenas formas, são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social.	Gêneros são fenômenos de reconhecimento psicossocial.	ERG
Bronckart	Os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita ter competência: a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.	Gêneros são ações de linguagem.	ISD
Bakhtin	Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos de gêneros do discurso.	Gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis.	-
Schneuwly e Dolz	[Os gêneros] são os instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação e de aprendizagem. (...) quando alguém tem que agir discursivamente, deve instrumentalizar-se com um conjunto de ferramentas. Essas ferramentas são os gêneros.	Gêneros são instrumentos de comunicação e aprendizagem.	ISD
Miller	Gêneros são ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes.	Gênero como forma de ação social.	ERG
Marcuschi	[Gênero é] uma noção propositalmente vaga para se referir a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica.	Gêneros são textos materializados.	-

Fonte: Adaptada de Simões (2012, p. 3)

A tabela 1 permite visualizar esquematicamente as diferentes definições de gênero propostas por autores associados às distintas abordagens¹. Em grande parte das definições, há em comum o reconhecimento do gênero como uma forma de agir e realizar ações através da linguagem. É possível perceber que cada definição se alinha com uma proposta de compreensão do conceito, com maior ou menor ênfase em aspectos discursivos, comunicativos, sociais ou contextuais.

Contudo, vale ressaltar que se, por um lado, uma taxonomia dos conceitos de gênero e dos autores associados a cada abordagem apresenta aspectos positivos, como, por exemplo, uma maior sistematização dessas informações, por outro lado, a classificação desses modelos pode se revelar problemática, principalmente pelo caráter insuficiente, fechado e redutor inerente à natureza do ato de classificar. Nesse sentido, a heterogeneidade, as peculiaridades e os conflitos internos de cada abordagem são negligenciados. Esse aspecto pode ser percebido através da quantidade de tipologias e classificações existentes, além das flutuações entre a associação de uma determinada abordagem e/ou autor a mais de uma tradição, conforme pontuam Bezerra e Silva (2014) e Bezerra (2015). Este último exemplifica esse aspecto mencionando que, por exemplo, alguns autores utilizam a denominação sociorretórica com sentidos diferentes: para fazer referência à combinação das abordagens ESP e ERG, ou como sinônimo de ESP ou, ainda, como sinônimo de ERG (Bezerra, 2015, p. 1). Acreditamos que essas flutuações nas tipologias das tradições de estudo de gênero podem sugerir como essas abordagens estão sendo utilizadas a partir de diferentes combinações ou sínteses. O tópico seguinte é dedicado a tratar sobre a questão da síntese brasileira de gêneros.

3. Os estudos de gênero no contexto brasileiro e a síntese brasileira

No contexto brasileiro, conforme explica Bezerra (2015), os estudos sobre gênero têm sido referidos no âmbito internacional principalmente como “síntese brasileira” com ênfase na aplicação pedagógica do ISD. Segundo Bawarshi e Reiff (2013, p. 256), a síntese brasileira ou o modelo educacional brasileiro consistiria em “uma abordagem pedagógica fundamentada na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e na tradição suíça de gêneros”.

A discussão a respeito da pesquisa sobre gêneros realizada no Brasil relacionada à perspectiva de síntese ainda é escassa. Contudo, já há sinais de que essa temática está entrando na agenda dos pesquisadores brasileiros, tendo em vista os já mencionados estudos de Silva e Bezerra (2014) e Bezerra (2015) e o tema da VIII edição do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), principal evento

¹ Não associamos os autores Bakhtin e Marcuschi a nenhuma tradição contemporânea de estudo de gêneros, por compreender que, embora pudessem aparecer articulados com as demais abordagens, eles são, de certa forma, independentes delas, não estando inseridos nas perspectivas citadas.

sobre estudos de gênero que reúne pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

Refletindo a respeito da possibilidade de termos uma síntese brasileira nos estudos de gênero, apesar da heterogeneidade das pesquisas que são desenvolvidas nos centros universitários do país, Bezerra (2015) considera relevante pensar sobre de que natureza seria essa síntese. O autor sugere que esse termo apresenta duas acepções distintas: em um primeiro sentido, síntese seria “uma visão panorâmica sobre o conjunto das teorias de gêneros e eventualmente dos estudos realizados no Brasil, uma apresentação geral de autores e abordagens em estilo de manual para uso de estudantes de graduação e pós-graduação” (Bezerra, 2015, p. 5). Nessa acepção, a síntese estaria relacionada com um esboço de um quadro geral que permitisse visualizar as diferentes teorias de gênero, através de um panorama que esboçasse o conjunto dessas teorias, ainda que de forma independente (ou seja, ainda que não articulasse as abordagens entre si). Particularmente, neste trabalho, consideramos que esse primeiro sentido pode ser associado a uma espécie de revisão de literatura a respeito das diferentes teorias e pensamos que essa pode ser uma estratégia possivelmente recorrente no caso de trabalhos como dissertações e teses, que pressupõem a realização de um breve estado da arte dos conceitos que serão utilizados no trabalho, apesar de claramente isso acontecer em uma dimensão menor do que em um livro ou coletânea para graduação, por exemplo.

O segundo sentido a que se refere Bezerra (2015, p. 5) é de síntese “como uma espécie de macroteoria construída a partir de contribuições das diversas abordagens e frequentemente orientada para o ensino”. O autor explica que essa segunda acepção é a mais próxima do que sugerem Bawarshi e Reiff (2013), ao tratarem sobre a síntese brasileira. Em seu trabalho, Bezerra (2015) comenta e exemplifica algumas estratégias de síntese de abordagens aplicadas ao estudo dos gêneros, enfatizando as experiências com abordagens “mestiças” a que se refere Motta-Roth, que articulam conceitos do ESP, ERG, LSF e ISD; e a Análise Crítica de Gêneros (ACG), que combinaria contribuições de LSF, Sociorretórica e Análise Crítica do Discurso, cujo precursor, no Brasil, seria José Luiz Meurer². Nesses casos, a junção de diferentes aportes das teorias de gênero entre si ou com outras teorias possibilitaria a formação de uma macroteoria.

A distinção realizada por Bezerra (2015) é bastante relevante para a nossa discussão, visto que a tomaremos como ponto de partida para nossa análise das dissertações e teses. Essa análise é realizada na seção a seguir.

4. Analisando as teses e dissertações da UFPE: sínteses?

Neste tópico, primeiramente, nos dedicaremos a explicitar as escolhas metodológicas

² Bezerra (2015) destaca uma perspectiva internacional também denominada Análise Crítica de Gêneros e desenvolvida por V. K. Bhatia, mas explica que provavelmente se trata de coincidência terminológica na medida em que o foco da abordagem de Bhatia é mais restrito, combinando mais especificamente a perspectiva de gêneros do ESP e a Análise Crítica do Discurso baseada em N. Fairclough.

de seleção, coleta e análise do *corpus* adotadas neste trabalho, com vistas a alcançar os objetivos propostos. Em seguida, apresentaremos os dados encontrados e discutiremos quais os aspectos que eles sugerem, direcionados para a problemática que almejamos investigar.

4.1 Procedimentos metodológicos

Primeiramente, para os fins desse estudo, procuramos realizar um recorte nos voltando para um contexto mais específico e selecionamos as teses e dissertações publicadas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE), especialmente por três razões: (i) por ser a Universidade a qual estamos vinculados, de forma que consideramos ser interessante investigar a realidade mais local na qual estamos inseridos, antes de, futuramente, ampliarmos nossas reflexões para o contexto brasileiro como um todo; (ii) porque o Programa dispõe de um banco de dados *on line*, no qual podemos encontrar os trabalhos (se não completos, ao menos os resumos) defendidos no Programa, separados por ano; esse aspecto foi importante por facilitar o nosso acesso ao material que pretendíamos analisar; (iii) por fim, a escolha ocorreu por acreditarmos que se trata de um Programa de relevância histórica nos estudos dos gêneros textuais e ainda hoje atuante nesse tema.

Com relação à coleta, em um primeiro momento, coletamos no banco de teses e dissertações do PPGL-UFPE³ um *corpus* ampliado, composto por 27 dissertações e 15 teses que apresentavam o termo “gênero textual/discursivo” em seu resumo, publicadas entre os anos de 2000 e 2015. A delimitação desse período de tempo ocorreu por considerarmos que nos últimos quinze anos foram desenvolvidas um grande número de pesquisas que levaram em conta o conceito de gênero, em especial considerando sua relação com o ensino de línguas. Em seguida, selecionamos para nosso *corpus* restrito apenas os trabalhos que abordavam a relação entre gêneros textuais e ensino, constituindo 8 teses e 7 dissertações, os quais são efetivamente analisados. A análise é realizada a partir da leitura dos resumos e introduções desses trabalhos e, quando necessário, dos capítulos e/ou tópicos estritamente teóricos relacionados aos gêneros textuais.

Com essa investigação, objetivamos delinear um panorama a respeito das pesquisas sobre gêneros textuais associadas ao ensino produzidas no âmbito da UFPE e refletir a respeito dessa produção em relação à chamada síntese brasileira. Mais especificamente, interessa-nos (i) investigar qual(is) a(s) teoria(s) sobre gêneros textuais é/são utilizada(s) mais frequentemente em pesquisa com foco em ensino de língua; (ii) observar se há diálogo e/ou articulação entre mais de uma perspectiva (de gênero ou outra teoria), ou seja, se ocorre “síntese”; e, (iii) caso haja, analisar de que natureza é essa síntese, nos dois sentidos propostos por Bezerra (2015), já comentados anteriormente. Nos tópicos seguintes, apresentamos e discutimos os dados encontrados.

³ Recuperado em 31 agosto, 2015, de <http://www.pgletras.com.br/teses-e-dissertacoes.htm>.

4.2. Olhar sobre os dados

No intuito de chegarmos aos nossos objetivos de pesquisa, como demonstrado na metodologia acima, selecionamos 15 trabalhos, teses e dissertações, que explicitamos na tabela 2:

Tabela 2. Trabalhos analisados

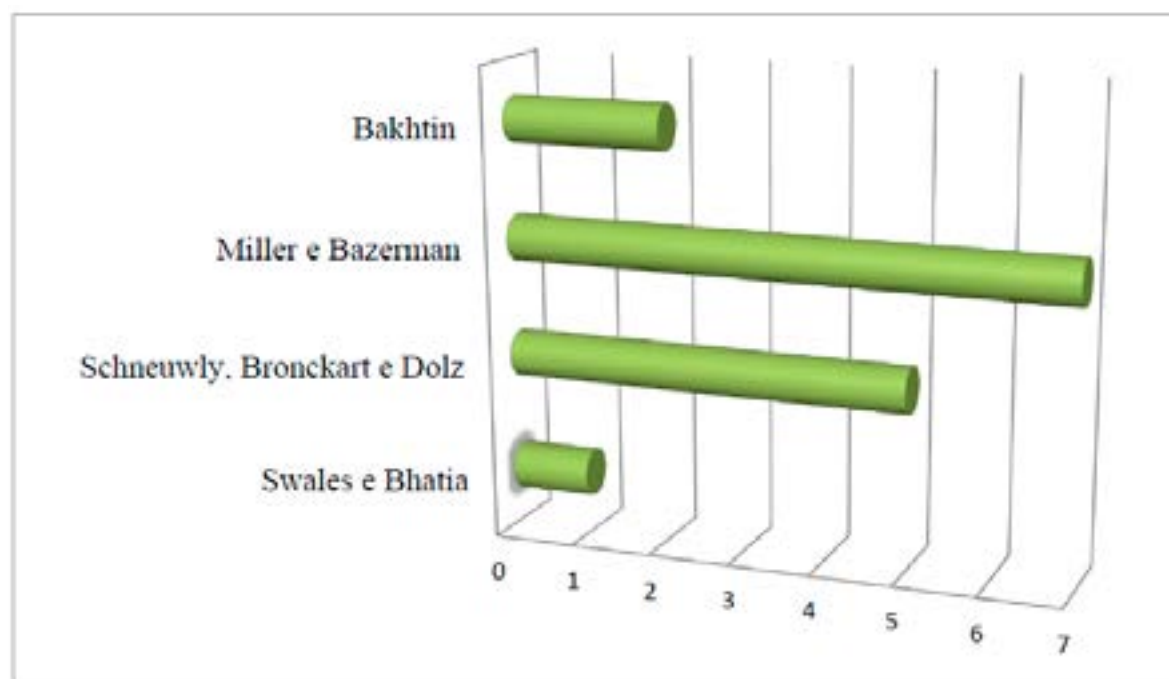
Título do trabalho	Autor (a)/ano	Endereço/ Acesso 31 ago 2015.
A organização do relatório de prática de ensino de Língua Portuguesa: um perfil textual dos concluintes de letras (Tese)	Maria das Graças Soares Rodrigues (2002)	http://letrasdigitaisufpe.blogspot.com.br/2002/05/maria-das-gracas-soares-rodrigues.html
O gênero textual no espaço didático (Tese)	Williany Miranda da Silva (2003)	http://letrasdigitaisufpe.blogspot.com.br/2003/03/williany-miranda-da-silva.html
Parcer pedagógico: um gênero textual construindo a prática docente (Tese)	Normanda da Silva Bessera (2006)	http://www.palestras.com.br/atores/tese2006-normanda-bessera.html
A autoria do gênero discursivo aula: uma abordagem enunciativa (Tese)	Pedro Farias Francoelino (2007)	http://www.palestras.com.br/atores/tese2007-pedro-francoelino.html
Ciência em quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas (Tese)	Marcia Rodrigues de Souza Mendonça (2008)	http://www.palestras.com.br/atores/tese2008-marcia-mendonca.html
Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional (Tese)	Edna Guedes de Souza (2008)	http://www.palestras.com.br/atores/tese2008-edna-guedes.html
Retórica e multimodalidade do PowerPoint educativo (Tese)	Ana Regina Ferraz Vieira (2011)	http://www.palestras.com.br/atores/tese2011-Ana-Regina-Vieira.html
Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem (Tese)	Marcia Candeia Rodrigues (2012)	http://www.palestras.com.br/atores/tese2012-Marcia-Candeia-Rodrigues.html
Gêneros textuais e produção de universitários: o resumo acadêmico (Dissertação)	Vicentina Maria Ramires Borba (2004)	http://letrasdigitaisufpe.blogspot.com.br/2004/01/vicentina-maria-ramires-borba.html
Gêneros visuais multimodais em livros didáticos: usos e tipos (Dissertação)	Anne Karine de Queiroz (2005)	http://letrasdigitaisufpe.blogspot.com.br/2005/08/anne-karine-de-queiroz.html
A produção de resumo como gênero textual por alunos de espanhol no Ensino Médio: uma perspectiva cognitiva (Dissertação)	Mirzael Inácio de Oliveira (2005)	http://letrasdigitaisufpe.blogspot.com.br/2005/02/mirzael-inacio-de-oliveira.html
Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries (Dissertação)	Regina Celi Mendes Pereira (2003)	http://letrasdigitaisufpe.blogspot.com.br/2003/04/regina-celi-mendes-pereira.html
Mirais Didáticos: caracterização e descrição (Dissertação)	Andrea Damata Aguiar Costa (2012)	http://www.palestras.com.br/atores/din2012-Andrea-Damata-Aguiar-Costa.html
Letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento na Educação a Distância (Dissertação)	Amanda Cavalcante de Oliveira Lado (2013)	http://www.palestras.com.br/atores/din2013-Amanda-Cavalcante-de-Oliveira-Lado.html
Leitura de gêneros textuais em livros didáticos de português: perspectiva sociodiscursiva (Dissertação)	Silvania Maria de Santana (2014)	http://www.palestras.com.br/atores/din2014-Silvania-Maria-de-Santana.html

Fonte: Elaborado pelos autores

Como dissemos, todas as teses e dissertações trazem estudos que fazem uma relação entre gêneros textuais e ensino. Sobre o nível de ensino, elas contemplam tanto a educação básica, quanto o ensino superior: são seis trabalhos ligados ao ensino de nível superior e nove trabalhos relacionadas ao ensino de nível básico. Com relação à natureza das pesquisas, nesse quadro encontramos discussões de caráter teórico que podem ser finalizadas ou não com propostas de ensino, relatórios de experiência em sala de aula, bem como análises de materiais didáticos.

Com vistas a investigar qual(is) a(s) teoria(s) sobre gêneros textuais é/são utilizada(s) mais frequentemente nessas pesquisas, observamos quais autores foram mais citados, de forma que foi possível associar esses teóricos às quatro principais abordagens de estudos de gêneros. No gráfico 1, representamos os autores nos quais as pesquisas analisadas buscam aporte teórico⁴:

Gráfico 1. Autores que embasam o conceito de gênero nos trabalhos analisados (Total de 15)



Fonte: Elaboração dos autores

Como pudemos notar a partir do gráfico 1, apesar de ser considerado um “consenso teórico”, Bakhtin é o autor de base em dois dos trabalhos analisados (teses), em diálogo com outros estudiosos. Bazerman e Miller, vinculados aos ERG, são os autores de base em 4 teses e 3 dissertações analisadas, totalizando 7 trabalhos. Schneuwly, Bronckart e Dolz, pesquisadores relacionados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), vigoram como autores de base em 5 trabalhos, sendo 2 teses e 3 dissertações. E as teorias de Swales e Bhatia, estudiosos do chamado Inglês para fins específicos

⁴ Ressalte-se que elencamos aqui apenas os autores cujas propostas são assumidas como centrais para os trabalhos e não todos os autores que são mencionados, visto que eventualmente há pesquisas que realizam um panorama da literatura sobre o tema ou citam teóricos de forma mais geral.

(ESP), são utilizadas como base para apenas uma das dissertações. Apesar de alguns trabalhos citarem autores ligados aos estudos em Linguística Sistêmico Funcional (LSF), fazendo relações conceituais, nenhum dos trabalhos analisados tomou essa teoria ou seus autores como base teórica central para o desenvolvimento de sua pesquisa. Também não encontramos nenhuma menção sobre a Análise Crítica de Gêneros.

Dessa forma, a perspectiva mais recorrente que embasou teoricamente a noção de gênero textual adotada nos trabalhos que abordam a questão do ensino produzidos na UFPE foi a dos ERG, sendo evocada por quase metade das pesquisas. A abordagem do ISD apareceu em segundo lugar, embasando um terço dos trabalhos analisados. A predominância dos ERG não nos surpreendeu, na medida em que, na última década, a perspectiva de Miller e Bazerman foi bastante difundida na UFPE, não apenas com a tradução dos livros desses autores para o português e a gravação de vídeos com entrevistas (Bate Papo Acadêmico), mas também com a presença dos referidos estudiosos em diferentes eventos promovidos, por exemplo, pelo Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais (NIG), que mobiliza vários pesquisadores e estudantes interessados em pesquisas que envolvem gêneros, coordenado pela professora Angela Paiva Dionísio⁵. Um fator que nos parece central para o estabelecimento de contatos com pesquisadores estrangeiros é a criação de parcerias entre Universidades brasileiras e estrangeiras, na forma de participação de pesquisadores brasileiros em cursos de pós-doutoramento sob orientação desses estudiosos estrangeiros, o que influencia na predominância de determinada abordagem naquele centro de pesquisa. Acreditamos que o intenso diálogo entre professores da UFPE e os estudiosos do ERG possibilitou uma grande visibilidade e uma conseqüente maior familiarização com essa perspectiva, motivos que podem explicar sua predominância nas pesquisas analisadas. Esse ponto se sobressai como uma das diferenças mais evidentes com relação à síntese brasileira conforme descrevem Bawarshi e Reiff (2013), que defendem a predominância do ISD.

Outro aspecto que chamou a nossa atenção foi o fato de que os autores M. Bakhtin e L. A. Marcuschi foram citados em todos os trabalhos analisados. Com relação ao primeiro, o fato de Bakhtin ser tomado como “consenso teórico” para pesquisadores na área de gêneros textuais já havia sido apontado nos textos de Silva e Bezerra (2014) e de Bezerra (2015). Contudo, no que diz respeito a Luiz Antônio Marcuschi, apesar de prevermos que ele seria citado em boa parte dos trabalhos, por ele ser um dos pioneiros e um dos maiores pesquisadores sobre gêneros textuais no Brasil, proveniente da UFPE, nos surpreendeu que aparecesse em todos. Associamos essa recorrência ao fato de que, assim como Bakhtin, a proposta de Marcuschi não se apresenta como uma teoria unificada, mas como uma abordagem mais ampla e geral, que pode ser assimilada pelas demais tradições de estudo de gênero. Temos a hipótese de que o fato desse pesquisador também aparecer como “consenso teórico”

⁵ Para mais informações sobre o NIG, consultar: <http://www.nigufpe.com.br/>.

pode ser uma peculiaridade da UFPE. Vale ressaltar que Marcuschi não é associado a nenhuma tradição contemporânea de estudo de gêneros, mas incluía a si mesmo numa perspectiva “mais geral” relacionada com autores associados com diferentes abordagens, tais como M. Bakhtin, J. M. Adam, J. P. Bronckart, C. Bazerman, C. Miller, G. Kress e N. Fairclough.

Com o intuito de observar se há diálogo e/ou articulação entre mais de uma perspectiva (de gênero ou outra teoria), investigamos se nas pesquisas analisadas os autores centrais evocados para embasar o conceito de gênero eram associados a outras abordagens. Os resultados encontrados podem ser ilustrados pela figura 1:

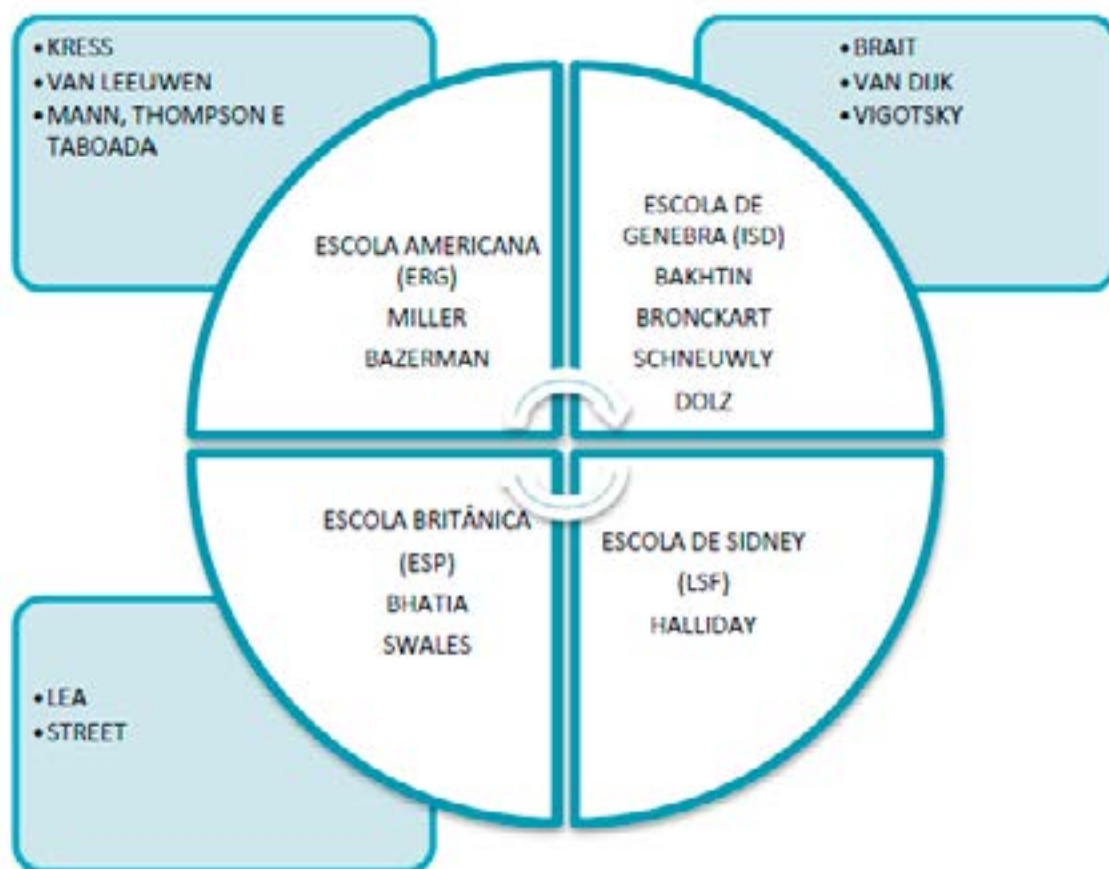


Figura 1. Diálogos entre as teorias de gêneros e outras teorias encontradas nos trabalhos analisados

Fonte: elaborada pelos autores

Através da figura 1, estão representadas no círculo as quatro principais tradições e, por meio das setas, os diálogos entre si, e nos quadros em azul constam as teorias que, em alguns trabalhos, foram combinadas com cada abordagem. Observamos que, considerando todo o nosso *corpus*, foram mencionadas todas as chamadas quatro escolas de gêneros textuais nos trabalhos, contudo apenas três delas serviram de base para as pesquisas realizadas (ERG, ISD, ESP). No que se refere aos diálogos entre as tradições, pudemos observar os seguintes: ERG e ESP; ERG e ISD, ESP e LSF; e ISD e LSF. Relativamente às associações entre teorias, em um dos trabalhos, por

exemplo, encontramos a combinação entre as teorias da enunciação de Bakhtin e os postulados das teorias do discurso de vertente francesa, representados, no trabalho analisado, por Beth Brait. Nesse caso específico, o autor da tese utiliza-se das discussões de Brait, e essas discussões partem de pressupostos da estudiosa Authier-Revuz; ou seja, a relação que ele faz está baseada na autoria/leitura de Brait, e não na autoria “pura” e direta de Authier-Revuz. Em outros trabalhos, existem também relações feitas entre os autores do ISD e os estudos de van Dijk, autor relacionado aos estudos do discurso de vertente crítica. Encontramos três trabalhos que relacionam gêneros textuais e multimodalidade, fazendo combinações entre os postulados de Bazerman e Miller e as teorias de Kress e van Leuween. Com relação à natureza dessas associações, constatamos que, de maneira geral, os pesquisadores utilizam as escolas de gêneros para a discussão teórica dos trabalhos, descrevendo-as e citando os seus conceitos, às vezes relacionando-as com outras tradições ou outras teorias, de forma a justapor suas contribuições. Em nossa interpretação, as combinações realizadas pelas pesquisas de nosso *corpus* apresentam um caráter mais superficial, não elaborando de maneira mais acurada uma macroteoria, conforme propõe a classificação de Bezerra (2015). Observamos também que a maioria dos trabalhos realiza um tipo de panorama com as teorias desenvolvidas em cada uma das escolas, antes de indicar qual teoria embasará o conceito de gênero para os propósitos da pesquisa.

5. Considerações finais: Sintetizando: sínteses?

Conforme esclarecemos ao longo do trabalho, o presente estudo teve como objetivo investigar como as pesquisas relacionadas ao ensino desenvolvidas na UFPE nos últimos quinze anos se apropriaram dos conceitos de gênero associados com as diferentes tradições contemporâneas de estudo de gênero. Nessa empreitada, delimitamos o nosso foco especificamente a uma Universidade brasileira, de forma que essa investigação apresenta caráter mais pontual, não sendo do nosso interesse generalizar os dados encontrados. Acreditamos que é provável que a ampliação dessa investigação para Universidades de outras regiões do país mostrem aspectos diferentes dos aqui observados, tendo em vista as diferentes preferências teóricas a que os pesquisadores de cada Universidade oferecem mais ênfase, em detrimento de outros aportes. Contudo, ressaltamos a validade deste trabalho, considerando que, conjugado com investigações futuras mais amplas, ele pode contribuir para um panorama mais detalhado e fiel a respeito da pesquisa sobre gêneros textuais no cenário brasileiro, desmitificando a ideia de uma única síntese.

Consideramos pertinente recuperarmos duas questões problematizadas por Silva e Bezerra (2014, p. 45), em seu estudo sobre as repercussões das diferentes tradições no conceito de gênero presente em artigos científicos sobre ensino de língua materna, que podemos relacionar à questão da síntese brasileira: a primeira nos propõe a pensar em que medida é possível afirmar que “apenas uma abordagem preste-se a orientar atividades pedagógicas nos diversos níveis e modalidades que integram o

sistema educacional brasileiro” e a segunda, assumindo “uma postura conciliadora, como a sugerida por autores que propõem o uso de mais de uma perspectiva [...], como garantir a coerência de um projeto que se assenta em teorias muitas vezes conflitantes?”. Apesar de não termos uma resposta pronta para essas questões, acreditamos, com base no que foi argumentado ao longo da nossa discussão, no que diz respeito à primeira, que é problemático falar sobre uma abordagem única, como uma síntese brasileira, sendo mais coerente pensar em “sínteses”, ainda que elas pareçam “tanto múltiplas, como parciais” (Bezerra, 2015, p. 4).

Com relação à segunda questão, acreditamos que ela suscita dois pontos: por um lado, pensamos que se faz necessário um maior aprofundamento epistemológico, visto que, em grande parte dos casos, na prática, as pesquisas sobre gênero não se preocupam em analisar os fundamentos das teorias que são combinadas, podendo, sim, haver incoerências entre elas. Como vimos, essas associações entre teorias ocorrem em um nível mais superficial, relacionados aos conceitos, de forma que os pressupostos que embasam essas teorias não são acionados, ainda que fiquem implícitos. Nesse sentido, parecem uma “colcha de retalhos” em que apenas os conceitos que interessam de determinada teoria são “recortados” e “costurados” para os fins do trabalho. Dessa forma, são combinadas diferentes teorias, de maneira superficial, para dar conta de cada um dos aspectos que se deseja investigar. Em alguns casos, nossa hipótese é de um dos fatores pelos quais isso acontece (ou seja, uma das motivações das combinações) é a falta de um conhecimento mais aprofundado a respeito de algumas teorias que poderiam ser utilizadas para tratar de diferentes aspectos do mesmo objeto. Por outro lado, acreditamos ser possível partir da ideia de que as teorias de gênero apresentam pontos em comum, o que permite uma associação sem necessariamente a perda da unidade das teorias combinadas. Nesse ponto, as associações podem ser muito produtivas e apontar para relações mais profundas entre os aportes teóricos combinados.

Nossas principais contribuições vão nas seguintes direções: o que percebemos foi que não há uma única abordagem hegemônica, conforme sugerem alguns estudos que propõem a síntese ou escola brasileira de estudo de gêneros e, ao menos no caso da UFPE, ela não é influenciada predominantemente pela perspectiva do ISD. Constatamos a predominância da abordagem dos Estudos Retóricos de Gênero como aporte teórico mais recorrente para o conceito de gênero nos estudos com foco no ensino desenvolvidos no contexto da UFPE. Esse aspecto difere do que é considerado como predominante no panorama nacional, que apontam o ISD como abordagem mais recorrente, tendo em vista sua relação com os PCN, como já demonstra, por exemplo, o trabalho de Silva e Bezerra (2014).

Observamos também a forte presença de Marcuschi, tal qual Bakhtin, como consensos teóricos. Acreditamos que isso acontece, entre outros fatores, porque esses autores realizam uma abordagem dos aspectos dos gêneros de maneira mais geral e não entram em choque com as outras perspectivas.

Por fim, no caso dos estudos brasileiros sobre gêneros, consideramos que o termo “síntese” pode apresentar três acepções: as duas primeiras são baseadas em Bezerra (2015) e a terceira acrescentada por nós: 1) como panorama, visão geral, resumo, revisão de literatura; 2) como macroteoria, conjugação mais sistematizada de mais de uma teoria (de gênero ou outra) que forneça aporte teórico-metodológico para análise. Nesse sentido, o “produto final”, isto é, a combinação entre as teorias parece se afastar dos modelos originais, formando uma nova teoria; inclusive, pode receber um novo nome. Acreditamos ser esse o caso, por exemplo, da Análise Crítica de Gêneros; 3) como combinação, justaposição ou união mais simples de teorias (de gênero ou de outra perspectiva) que mantenha a essência das teorias originais. Em nosso *corpus*, consideramos que ocorreram apenas a primeira e a terceira acepções, não sendo encontradas associações mais profundas que originassem uma síntese no sentido de macroteoria.

Referências bibliográficas

Bezerra, B. G. (2014). Equívocos no discurso sobre gêneros. In *Núcleo de Investigação sobre Gêneros Textuais*, UFPE, Recife. Seminário apresentado no NIG.

Bezerra, B. G. (2015). A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gêneros. Comunicação apresentada no *VIII Simpósio Internacional de Gêneros Textuais (SIGET)*, USP, 8 a 10 de setembro.

Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2013). *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola.

Silva, N. I. da, & Bezerra, B. B. (2014). O conceito de gênero em artigos científicos sobre ensino de língua materna: repercussões de quatro tradições de estudos. In A. S. M. Aparício & S. R. da Silva. (Orgs.), *Gêneros textuais e perspectivas de ensino* (pp. 17-48). Campinas: Pontes.

Simões, A. C. (2012, jan./jun.). A perspectiva sistemicista de análise de gêneros: a proposta de Ruqayia Hasan. *Linguasagem*, 1(19), 1-17.

A comunicação oral em eventos científicos

Communication orale à des manifestations scient

Juliana Bacan Zani & Luzia Bueno

Universidade São Francisco (USF)

julianabzani@ig.com.br luzia_bueno@uol.com.br

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar um projeto de pesquisa de Doutorado sobre a Comunicação Oral em eventos científicos que será desenvolvido na linha de pesquisa Práticas discursivas, processos culturais e educativos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco. Nosso percurso investigativo pauta-se teoricamente nos estudos sobre letramento ideológico de Street (1984/2010) e Kleiman (1995), nas discussões sobre signo ideológico de Bakhtin/Volochinov (1929/2009), no quadro teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo, desenvolvido por Bronckart (1999/2009, 2006, 2008), e na proposta de ensino de gêneros por meio da construção de modelo didático e sequência didática de Schneuwly e Dolz (1998/2004). Como resultados, apresentamos algumas etapas já realizadas como — A sequência didática aplicada no minicurso, sendo organizada em 5 (cinco) encontros. Acreditamos que a pesquisa possa auxiliar os alunos de Mestrado e Doutorado a se posicionarem ativamente diante do gênero em questão, dominando efetivamente o gênero comunicação oral como instrumento de ação de linguagem.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Gêneros textuais; Comunicação oral.

Résumé

Cette étude vise à présenter un projet de recherche de doctorat sur la communication orale dans des événements scientifiques qui sera développé dans la ligne de recherche pratiques discursives, les processus culturels et éducatifs du programme d'études supérieures de l'Université Stricto Sensu de San Francisco. Notre voyage d'investigation est guidé théorie dans les études de la rue idéologique de l'alphabétisation (1984/2010) et Kleiman (1995), dans les discussions sur le signe idéologique de Bakhtine/Voloshinov (1929/2009), le cadre théorique et méthodologique de sociodiscursivo Interacionism développé Par Bronckart (1999/2009, 2006, 2008), et les genres de la proposition de l'enseignement par le biais de la construction de modèle d'enseignement et de séquence didactique Dolz et Schneuwly (1998/2004). En conséquence, nous présentons quelques mesures déjà prises comme — La séquence didactique pour être appliquée à court de golf et est organisé en cinq (5) réunions. Nous croyons que la recherche peut aider les étudiants de maîtrise et de doctorat de se positionner activement devant le genre en question,

qui domine effectivement la langue de communication orale de genre comme un instrument d'action.

Mots-clés: Alphabétisation académique; Texte genre; Communication orale.

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar um projeto de pesquisa de Doutorado sobre a comunicação oral em eventos científicos que será desenvolvido na linha de pesquisa Práticas discursivas, processos culturais e educativos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco.

A escolha da temática é devido às discussões sobre o letramento que vêm se tornando fortes no meio acadêmico brasileiro, nas últimas décadas. Mas ainda com um olhar mais direcionado às produções e discussões sobre a escrita. E, tanto Rojo (2001) como Marcuschi (2001) começam a trazer discussões sobre a importância de se trabalhar com um letramento que contemple o escrito e o oral, já que, dependendo da esfera de atividade, as duas modalidades estarão sempre muito juntas.

É o caso da esfera científica em que ler, produzir um texto escrito, apresentá-lo oralmente ou ouvir a apresentação de outro são atividades cotidianas. Então, são atividades que precisam ser aprendidas nesse universo acadêmico. É preciso refletir sobre como fazer com que os alunos que chegam à universidade, tenham esse letramento acadêmico necessário à sua sobrevivência nesse espaço.

Sendo assim, organizamos um minicurso sobre comunicação oral em eventos científicos, seguindo um modelo didático e elaborando sequências didáticas de acordo com os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), que foi ofertado para alunos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Mestrado e Doutorado em Educação.

Dessa forma, a nossa pesquisa tem por objetivo investigar que capacidades de linguagem são desenvolvidas com a aplicação de uma sequência didática para o gênero comunicação oral a candidatos de mestrado e doutorado em eventos científicos e temos como objetivos específicos: Elaborar e aplicar uma sequência didática com base em um modelo didático do gênero comunicação oral; Apontar se a sequência didática possibilita o desenvolvimento das capacidades de linguagem, tornando-se efetivo o processo de ensino-aprendizagem do gênero oral.

Para este trabalho abordaremos na primeira parte os pressupostos teóricos que embasam a nossa pesquisa. Em seguida, na segunda parte apresentamos os procedimentos metodológicos e a sequência didática aplicada nos grupos observados.

2. A base teórica

Os gêneros orais fazem parte do dia a dia de qualquer cidadão, presentes nas conversas, nas entrevistas de emprego, nos telejornais, nas palestras, nos seminários, etc. Contudo eles vêm sendo relegados a um segundo plano em detrimento da escrita, tanto nas pesquisas quanto no ensino nas escolas.

Essa situação não é recente; ainda que sem falar em gêneros, as discussões sobre o oral já mostravam essa relação desfavorável com a escrita. Encontramos em Marcuschi (2001) uma breve contextualização histórica da visão dicotômica de oralidade e escrita. Segundo o autor, na década de 1970, pesquisadores como Goody (1997), Olson (1977) e Ong (1982) propõem a “grande divisão” entre oralidade (fala) e escrita. A partir de estudos voltados para o fato linguístico buscam-se as diferenças entre uma modalidade e outra de uso de uma língua. A tese estabelecida é de que a oralidade é contextualizada, dependente, implícita, redundante, não-planejada, imprecisa, não-normatizada, fragmentada. Já a escrita é considerada descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada, completa, atividade tecnológica, inovação constante, analítica.

Na década de 1980, conforme Marcuschi (2001) surge à concepção de continuum entre oralidade e escrita, através dos estudos de Tannen (1982), Coulmas e Ehlich (1983), Nystrand (1982), e começa-se a pesquisar as relações de semelhanças entre uma modalidade e outra. Porém, “a suposta mudança da divisão para o continuum é mais retórica do que real” (Street, 1995 citado por Marcuschi, 2001, p. 29).

Sem incorrer na crítica de Street, Marcuschi (2001) mostra que é possível postular o continuum fala-escrita, defendendo a ideia de que se pode trabalhar a questão do letramento e da oralidade no contexto das práticas comunicativas, propondo classificar os gêneros textuais orais e escritos como: (a) gêneros tipicamente orais (GTO); (b) gêneros tipicamente escritos (GTE); (c) gêneros produzidos na interface (GTO-E) ou (GTE-O).

Nesse sentido, o autor exemplifica que no grupo dos gêneros tipicamente escritos estaria o artigo científico, as leis, o relatório técnico, a notícia do jornal impresso, o formulário, a carta pessoal, o bilhete, a carta comercial, o telegrama, a ata de reunião etc., por serem produzidos por meio gráfico e a partir de uma concepção discursiva escrita. No grupo dos gêneros tipicamente orais, estaria a exposição acadêmica, a conferência, a aula, a piada, a notícia ao vivo, a entrevista pessoal, o inquérito, o debate, a conversa pública, a conversa telefônica etc., por serem produzidos por meio sonoro e apresentarem uma concepção discursiva oral. Por fim, no grupo dos gêneros produzidos na interface oralidade-escrita ou escrita-oralidade estaria a notícia televisiva, a notícia radiofônica, os comunicados, os anúncios classificados, a explicação técnica.

Ao tratar do oral a partir dos gêneros, Marcuschi consegue rever a relação desfavorável entre o oral e a escrita, fornecendo assim um elemento que pode ser trazido para a sala de aula. Diante do exposto, pode-se considerar que o trabalho com os gêneros discursivos/textuais, seja um ótimo objeto de ensino aprendizagem. E como apontado por Rojo (2001), a escola é um lugar enunciativo privilegiado para colocar em circulação as modalidades oral e escrita do discurso.

Portanto, de acordo com Rojo (2001), é preciso refletir sobre o papel da escola no processo de ensino/aprendizagem e na construção não só das formas típicas dos

discursos escritos, mas também das formas típicas da oralidade. Afinal, nas interações, mesmo com textos escritos, o oral pode estar presente, já que, por exemplo, lemos romances e os comentamos com amigos; discutimos alguma notícia cujo tema nos causa indignação e relemos poemas ou bilhetes para compartilhar com outros um texto de que gostamos.

Sendo assim, não é mais possível investigar questões relacionadas às práticas da leitura e da escrita na sociedade, “permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos” (Marcuschi, 2001, p. 25). Defende o autor que é preciso observar práticas linguísticas em situações em que a escrita e a fala são pontos centrais para as atividades comunicativas. Nesse sentido, caberia à escola recuperar essas situações e explorar aquelas que seriam importantes para o sucesso comunicativo de seus alunos.

Segundo Marcuschi (2005, p. 35): “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”. Com relação aos gêneros escritos, já encontramos orientações oficiais, vide PCNs, muitos materiais didáticos, além de resultados de pesquisas. Faltaria, nesse momento, ampliarmos os nossos conhecimentos sobre gêneros orais e sobre como trabalhá-los em sala de aula.

Para o ensino dos gêneros orais, seguindo os pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004), deve-se primeiramente construir um modelo didático de gênero, ou seja, um levantamento de suas características no nível do contexto de produção, da organização textual, da linguagem e dos meios não linguísticos. Isso deve ocorrer para que, posteriormente, possamos ensinar ao aluno em que situações poderá usar esse gênero, como estruturá-lo, qual linguagem e postura utilizar, ou seja, poderemos levá-lo a desenvolver as capacidades de linguagem e as capacidades não-verbais de que ele precisará para participar plenamente das situações comunicativas.

Toda comunicação oral não se limita somente na utilização dos meios linguísticos, é preciso também destacar que existem os meios não-linguísticos que estão presentes, seja ela através de mímicas faciais, olhares, gestos, tonalidade da voz (Schneuwly & Dolz, 2004).

Assim, Schneuwly e Dolz (2004), organizam esses aspectos não-linguísticos em: 1) meios para-linguísticos; 2) meios cinésicos; 3) posição dos locutores; 4) aspecto exterior; 5) disposição dos lugares. Vale ressaltar que os meios não-linguísticos são recursos que fazem parte somente do discurso oral.

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 Schneuwly e Dolz (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, possibilita conhecer e selecionar o conteúdo ao qual deve ser dada prioridade, bem como definir os objetivos do trabalho em sala de aula.

O modelo didático é construído após o levantamento das características dos textos pertencentes a um determinado gênero, e é considerado como sendo a descrição das características ensináveis deste. Portanto, o modelo didático é uma das etapas importantes e necessárias para a realização da intervenção didática. Essa intervenção é a realização de um conjunto de atividades sistematicamente organizadas, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com o objetivo de proporcionar, ao aprendiz, o desenvolvimento de capacidades para agir com e por meio da linguagem, a qual é denominada como sequência didática — SD que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), tem a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Visando a atender a um problema que norteia o ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), a SD foi desenvolvida para responder a questão, “Como ensinar a expressão oral e escrita?”, atendendo às seguintes exigências:

- permitir 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;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe.

Ao atender essas exigências, a SD revela-se numa metodologia significativa para ser utilizada no planejamento e execução de projetos de ensino. Assim, a SD é constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a sequência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem

com os problemas do gênero tratado de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final. Esses três passos constituiriam o projeto de classe.

Essa estrutura de uma sequência didática — SD é representada pelo seguinte esquema:



(DOLZ, NOVERRZ & SCHNEUWLY, 2004; p. 98)

Figura 1. Esquema da Sequência Didática

Na primeira etapa, “Apresentação da situação” constroem-se as representações da situação de comunicação por meio da produção inicial, visando fundamentar a necessidade de produção e a aprendizagem, relacionando-a a um gênero textual (oral ou escrito). Nesta etapa é também o momento de refletir sobre a necessidade real da interação verbal, questionando a quem se dirige a produção, de que forma e quem participará.

A segunda dimensão envolveria o conteúdo, que já é apresentado aos alunos na situação de comunicação dada. É proposto então uma “produção inicial”, cujo papel é o de ser instrumento de regulação e a primeira ocasião de aprendizagem, construindo-se as representações da situação de comunicação. Por meio da produção inicial, conhecem-se as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, permitindo ao professor avaliar os conteúdos que os alunos ainda não dominam e, com base nessas informações, delimitar as questões que serão objeto de trabalho na próxima etapa, em que consiste nos “módulos”.

De acordo com os autores, trabalhar nos módulos é partir daquilo que os alunos ainda não dominam sozinhos e a serem desafiados. As atividades propostas nos módulos precisam conduzir os alunos a uma autonomia frente aos objetivos delimitados. É preciso trabalhar problemas de diferentes níveis, variar as atividades e capitalizar as aquisições, ou seja, fazer uma listagem dos pontos que foram estudados. Assim, “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.” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 103). Esse movimento leva a “produção final”, que possibilitará aos alunos revelarem o que foi apreendido, ou não, de um determinado gênero, ao longo da SD.

3. O corpus da pesquisa

Visando atingir o objetivo geral dessa pesquisa, de investigar que capacidades de linguagem são desenvolvidas com a aplicação de uma sequência didática para o gênero comunicação oral a candidatos de mestrado e doutorado em eventos científicos, temos como objetivos específicos:

- Elaborar e aplicar uma sequência didática com base em um modelo didático do gênero comunicação oral.
- Apontar se a sequência didática possibilita o desenvolvimento das capacidades de linguagem, tornando-se efetivo o processo de ensino-aprendizagem do gênero oral.

Para isso, as questões que guiarão nossa pesquisa, são:

- a) que capacidades de linguagem são desenvolvidas com a aplicação de uma sequência didática para o gênero comunicação oral?
- b) em que aspectos a sequência didática poderia ser reformulada / aperfeiçoada para que os alunos tivessem um desenvolvimento maior?
- c) em que aspectos o trabalho com a sequência didática não contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagem?

O levantamento de material e coleta de dados realizou-se no segundo semestre de 2014 com elaboração de um minicurso sobre o gênero comunicação oral a partir de um modelo didático do gênero em questão. Para o Interacionismo Sóciodiscursivo (Bronckart, 1999/2009), o ensino sistematizado de uma língua precisa focar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, e o Modelo Didático, assim como a Sequência Didática, são instrumentos significativos para subsidiar a construção de um conhecimento que pode nos possibilitar um trabalho significativo com os gêneros em sala de aula.

Dessa forma, para atender os nossos objetivos na presente pesquisa, seguimos esses pressupostos teóricos, fazendo o uso do modelo didático desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004), sobre o gênero “exposição oral” e desenvolvemos uma sequência didática para ser aplicada a um grupo de alunos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco — Itatiba — SP. Para o minicurso foram elaboradas oficinas, tendo cinco encontros de duas horas cada, totalizando 10 horas de minicurso.

No primeiro semestre de 2015, ofertamos aos alunos do programa um minicurso intitulado “A comunicação oral em eventos acadêmicos”, no qual os interessados precisavam se inscrever, tendo algumas opções de dias para realizar o mesmo. Após a manifestação de interesses, foi constituído dois grupos para realização do minicurso. Um grupo com quatro integrantes à ser realizado as quartas-feiras, das 12 h às 14h e outro com seis integrantes à ser realizado aos sábados, das 9h às 11h.

Diante da importância do trabalho efetivado com os gêneros orais e dos objetivos a serem alcançados, a presente pesquisa está dividida em quatro fases:

- 1) Elaboração de um minicurso sobre o gênero comunicação oral a partir de um modelo didático do gênero em questão, já levantando por Schneuwly e Dolz (2004).
- 2) Realização do minicurso, aplicando a sequência didática para um grupo de alunos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade São Francisco.
- 3) Assistir e gravar a participação dos alunos em uma comunicação oral em evento científico após a participação do minicurso.
- 4) Transcrever o material coletado na etapa anterior.

Pautando-nos nessas ações, a investigação tem como corpus de pesquisa: 1) a sequência didática apresentada no minicurso; 2) os materiais produzidos durante o minicurso (interpretações de leitura, filmagens, produção de slides); 3) a filmagem da comunicação oral em um evento científico; 4) diário de campo da pesquisadora.

Na próxima seção, apresentamos a sequência didática que foi aplicada no minicurso realizado na Universidade São Francisco. Antes de iniciar o minicurso foi feita uma divulgação na Universidade verificando a possibilidade e a disponibilidade dos alunos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, para a participação na pesquisa. Vale ressaltar que a coleta de dados iniciou-se após aprovação do projeto no Comitê de Ética e depois de receber os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos participantes.

Destacamos importante a obtenção da autorização dos envolvidos para a realização da pesquisa, tendo uma postura ética durante todo seu desenvolvimento, pois de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 193), “o pesquisador invade mundos e vidas, vasculhando práticas sociais públicas ou privadas e, às vezes, a intimidade conceptual e emocional das pessoas”. E como nenhuma pesquisa e muito menos o pesquisador é neutro, como aponta os autores, dependendo de como os dados são analisados e divulgados podem refletir positivamente ou negativamente, trazendo prejuízo pessoal.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada mediante o consentimento do participante, podendo desistir de participar e retirar o seu consentimento em qualquer momento da pesquisa. A pesquisadora, também se comprometeu a garantir a privacidade, preservar a identidade e o anonimato dos participantes.

4. A sequência didática para a comunicação oral em eventos científicos

Seguindo nossos pressupostos teóricos, fizemos o uso do modelo didático desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004), sobre o gênero “exposição oral” e desenvolvemos uma sequência didática, de acordo com a estrutura de base apresentada anteriormente na figura 1, tendo cinco encontros de duas horas cada, totalizando 10 horas para ser aplicada no minicurso. O quadro a seguir apresenta a sequência didática para a comunicação oral em eventos científicos que será explicado nas seções seguintes.

Quadro 1. Sequência didática: a comunicação oral em eventos científicos

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação e sensibilização ao gênero comunicação oral	Compreender o contexto de produção de uma comunicação oral	1. Conversa sobre quem produz uma comunicação oral, para quem e para quê. Discutir como deve ser uma comunicação oral e como ela é estruturada. 2. Escuta de uma comunicação. 3. Tomada de notas. 4. Discussão sobre a comunicação.	* Gravação de uma comunicação disponível no youtube; * Guia de escuta;	2 h
Produção Inicial	Elaborar e apresentar uma primeira comunicação oral, revelando as representações que se tem dessa atividade.	1. Apresentação sucessiva dos participantes. 2. Discussão sobre as apresentações.	* Guia de escuta * Datashow * Gravador e Filmadora	2 h
Oficina 1	Familiarizar-se com uma comunicação oral. Compreender a organização de uma comunicação.	1. Organização de uma comunicação oral, com base em um artigo científico e preparação do material visual (powerpoint), articulando as diferentes partes da comunicação. (atividade antecipada em casa) 2. Disponibilizar a versão oficial da apresentação do artigo científico, feito pelo próprio autor e solicitar aos alunos a comparação com o material que eles produziram. 3. Socializar as notas feitas pelas duplas e discutir como o material foi estruturado; quais temas apareceram na apresentação; como o material visual foi organizado.	* Artigo científico * Apresentação em powerpoint * Datashow	2 h
Oficina 2	Conhecer as características linguísticas do gênero Comunicação Oral Detectar e analisar os mecanismos de linguagem do expositor	1. Exibir uma comunicação, detectando e analisando os mecanismos de linguagem do expositor. Solicitar aos alunos que anotem como o expositor passa de um tema para outro e que tempos verbais utiliza. 2. Socializar as anotações explorando a coesão temática do vídeo exibido e articulação com as diferentes partes. 3. Listar todas as expressões retiradas da exposição. Solicitar aos alunos para parafrasear as expressões listadas anteriormente e outras que serão predefinidas pelo professor.	* Gravação de uma comunicação disponível no youtube; * Lousa	1 h
Oficina 3	Conhecer as características não-linguísticas do gênero Comunicação Oral	1. Discutir sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante uma comunicação oral. 2. Analisar uma comunicação oral observando os aspectos não linguísticos.	* Gravação de uma comunicação disponível no youtube;	1 h
Produção Final	Produzir uma comunicação oral Avaliar as aprendizagens efetuadas ao longo da sequência	1. Apresentação sucessiva dos participantes. 2. Discussão sobre as apresentações.	* Datashow * Gravador e Filmadora	2 h

4.1 Apresentação e sensibilização ao gênero comunicação oral

Com o objetivo de levar ao aluno a compreender o contexto de produção de uma comunicação oral, num primeiro momento foi proposto ao professor verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a comunicação oral em eventos acadêmicos, perguntando se os alunos já participaram ou assistiram a uma comunicação. Em seguida a sugestão foi conversar sobre quem produz uma comunicação oral, para quem e para quê, levando os alunos a discutirem como deve ser uma comunicação oral e como ela é estruturada.

Após esgotar a discussão, foi solicitado ao professor para contextualizar os espaços que a comunicação oral pode ocupar em um evento acadêmico e discutir sua estrutura.

Logo, foi proposto a exibição dos vídeos 1, 2 e 3, disponível no youtube, solicitando aos alunos uma escuta atenta para completar um guia de escuta. Após a exibição dos vídeos, foi solicitado a socialização das anotações feitas pelo grupo.

Para finalizar o primeiro encontro, sugeriu-se ao professor apresentar as características gerais da comunicação oral e solicitar uma primeira produção de uma comunicação oral, que deverá ser apresentada no próximo encontro, com duração de 15 minutos para cada apresentação (esta atividade deverá ser preparada em casa).

4.2 Produção inicial

No momento da primeira produção, os alunos elaboram e apresentam uma comunicação oral, revelando as representações que se tem dessa atividade. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), a experiência de uma primeira produção inicial “não põe os alunos numa situação de insucesso” se a etapa de apresentação do gênero for bem defenida.

Antes de iniciar as apresentações, foi solicitado ao professor para preparar com os alunos uma ficha de parâmetros para a análise das produções iniciais, apresentando algumas sugestões e discutindo-as, podendo ser incluídos ou retirados alguns itens. Para cada apresentação foi proposto o preenchimento da ficha de análise das produções.

Após as apresentações, foi sugerido a socialização das anotações feitas pelos alunos.

4.3 Oficina 1

Nas oficinas, ou mais precisamente os módulos da sequência didática, foram exploradas as atividade de produção de um texto oral, de maneira decomposta, ou seja, abordar um a um os diversos elementos que compõem o gênero trato em questão. Os módulos permitem ainda uma alternância de atividades possibilitando aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias ao domínio de um gênero.

Sendo assim, na oficina 1, primeiramente, foi proposto a socialização da atividade realizada em casa, a qual os alunos planejam uma comunicação oral, com base em um

artigo científico e preparam o material visual (powerpoint), articulando as diferentes partes da comunicação.

Em seguida foi solicitado ao professor para disponibilizar a versão oficial da apresentação do artigo científico, feito pelo próprio autor e solicitando aos alunos a comparação com o material que eles produziram.

Num segundo momento, foi sugerido a socialização das anotações e discussão de como o material foi estruturado; quais temas apareceram na apresentação; como o material visual foi organizado.

Para fechar este módulo foi proposto ao professor para apresentar as fases que compõem uma comunicação oral e como elaborar uma apresentação utilizando recursos visuais.

4.4 Oficina 2

Num primeiro momento foi solicitado a exibição do vídeo 2, detectando e analisando os mecanismos de linguagem do expositor. Foi sugerido solicitar aos alunos que anotem como o expositor passa de um tema para outro e que tempos verbais utiliza.

Feito isso, foi proposto a socialização das anotações, explorando a coesão temática do vídeo exibido e a articulação com as diferentes partes.

Num segundo momento, a atividade sugerida foi fazer uma lista de todas as expressões retiradas da exposição e em duplas, solicitado aos alunos para parafrasear as expressões listadas anteriormente. Sugeriu-se, também, a apresentação de outros marcadores de estruturação do discurso que podem enriquecer a apresentação.

4.5 Oficina 3

Nesta oficina, foi solicitado a discussão sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante uma comunicação oral. Em seguida, foi indicado a análise de uma comunicação oral observando os aspectos não linguísticos discutidos anteriormente.

Foi proposto ao professor para solicitar a produção de uma comunicação oral, que deverá ser apresentada no próximo encontro, com duração de 15 minutos para cada apresentação (esta atividade deverá ser preparada em casa).

4.6 Produção final

Nesta etapa foi proposto a apresentação de uma comunicação oral preparada, anteriormente, pelos alunos e solicitado ao professor que os alunos preencham a ficha de análise das produções, para posteriormente discutí-las. A produção final dará ao aluno a possibilidade de por em prática as noções e os instrumentos utilizados nos módulos, bem como avaliar as aprendizagens efetuadas ao longo da sequência.

5. Considerações Finais

De tudo o exposto podemos tecer algumas considerações parcialmente finais, especialmente para esta etapa apresentada, pois várias reflexões surgirão no processo de análise dos dados coletados frente a realização da sequência didática elaborada.

Em primeiro lugar, a elaboração da sequência didática evidencia-se que um gênero oral pode ser um objeto de ensino-aprendizagem, rompendo-se com a dicotomia entre o oral e a escrita, e não sendo apenas um objeto de passagem para a escrita, mas que possui suas particularidades e já dispõe de uma série de ferramentas concretas de ensino.

Em segundo lugar, ressaltamos a importância de se trabalhar a comunicação oral enquanto gênero textual, explorando todas as suas dimensões, seja ela, linguísticas e não-linguísticas.

E por fim, acreditamos que a pesquisa possa auxiliar os alunos de mestrado e doutorado a se posicionarem ativamente diante do gênero em questão, dominando efetivamente o gênero comunicação oral como instrumento de ação de linguagem. E ainda, possibilitando aos professores/doutores de cursos de Pós Graduação Stricto Sensu, subsídios para elaborar sequências didáticas (SD), contribuindo assim para o ensino do gênero comunicação oral.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. [Volochínov, F.]. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem* (14a ed.). (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trans.). São Paulo: Hucitec.
- Bronckart, J.-P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (2a ed.). A. R. Machado, Trad.). São Paulo: Educ. (Obra original publicada em 1999).
- Dolz, J., Noverraz, M, & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo e G. Cordeiro, Trans.). Campinas: Mercado de Letras.
- Ferreira, S. M. (n.d.). *SciELO 15 anos: Como as bibliotecas podem [...] periódicos*. Vídeo 2. Duração: 09m09s. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ih7ZPnKs8V4>.
- Fiorentini, D, & Lorenzato, S. (2006). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores associados.
- Kleiman, Â. B. (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Marcuschi, L. A. (2001) Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In A. P. Dionísio & M. A. Bezerra. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2005). *Gêneros textuais & ensino* (4a ed.). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Modalidade Pôster. (n.d.). *Vídeo 3*. Duração: 02m26s. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D1TLqXJHKKU>.

Rajo, R. (2001). Letramento Escolar, Oralidade e Escrita em sala de aula. Diferentes Modalidades ou Gêneros do Discurso? In I. Signorini (Org.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

Schneuwly, B, & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rajo e G. Cordeiro, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trabalho apresentado no Congresso Paulista de Nutrição Clínica. (2009, agosto). *Video 1*. Duração: 09m40s. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=whpQHDhP7IQ>.

A construção de um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso na universidade

The construction of a didactic model with The Final Paper genre at the university

Milena Moretto

Doutora em Educação (Universidade São Francisco)

milena.moretto@yahoo.com.br

Resumo

Desde que iniciamos nosso trabalho na universidade em disciplinas que tematizam a leitura e escrita, pudemos notar que grande parte dos alunos tem demonstrado dificuldades de se apropriar da linguagem acadêmica para desenvolver a produção de gêneros que circulam nessa esfera. Por essas razões, o presente trabalho, resultado de uma pesquisa de doutorado, tem por objetivo construir um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso a partir de textos concretos de referência. Tomamos como base teórica e metodológica, as considerações do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2007, 2008), os pressupostos dessa mesma ordem que abordam as questões didáticas (Dolz & Schneuwly, 2010; Machado, 2005; Lousada, 2010; Abreu-Tardelli, 2007, entre outros. Para alcançar nosso objetivo, buscamos responder as seguintes questões: 1) Quais são as características do gênero TCC quanto ao contexto de produção e à arquitetura interna (infraestrutura textual, mecanismos de textualização e enunciativos)? 2) Quais são as dimensões ensináveis do respectivo gênero no que se refere ao contexto de produção, aos aspectos discursivos e aos aspectos linguístico-discursivos? 3) De que forma um modelo didático pode contribuir para a produção de atividades que auxiliem no desenvolvimento das capacidades de linguagem? Para isso, realizamos uma análise de dois trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos por estudantes de graduação de duas áreas do conhecimento — exatas e humanas — a fim de verificar como esses trabalhos foram produzidos. Os procedimentos de análise enfocaram as condições de produção dos textos e a arquitetura interna que envolve sua organização, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Com o resultado de nossas análises, pudemos observar como esses textos concretos são construídos e identificar as dimensões ensináveis do respectivo gênero, o que pode auxiliar pesquisadores e professores que trabalham no ensino superior.

Palavras-chave: Modelo Didático; Escrita Acadêmica; Trabalho de Conclusão de Curso.

Abstract

Since we have started our work at the university in disciplines whose focus is reading and writing, we could notice that many students have shown difficulties to appropriate the academic language to develop the production of genres in this domain. In this sense, the present study, resulting of a doctoral research, has the aim to construct a didactic model, Final Paper, from concrete texts. we considered the socio discursive interactionism as theoretical and methodological basis: (Bronckart, 2006, 2007, 2008), the assumptions of the same order which deal with educational issues (Dolz & Schneuwly, 2010; Machado, 2005; Lousada, 2010; Abreu-Tardelli, 2007, among others. To reach our goal, we tried to answer the following questions: 1. What are the characteristics of the Final Paper as to the context of production and internal architecture as well (textual infrastructure, textual and enunciation mechanisms. 2. What are the teachable dimensions regarding the production condition, the discursive aspects and the linguistic- discursive aspects? 3. How can a teaching model contribute to the production of activities which help for the development of language skills? For this, we analyzed two Final Papers done by students of different fields: Human and Sciences, in order to investigate how these works were elaborated. The analysis procedures focused on the production conditions of the texts and the internal architecture involving their organization, textual and enunciation mechanisms. With the result of our analysis, we could observe how these concrete texts are constructed and identify teachable dimensions of their genre that can assist researchers and teachers who work in higher education.

Keywords: Didactic Model; Academic Writing; Final Paper.

1. Introdução

Desde 2006 quando iniciei meu trabalho no ensino superior em disciplinas que tematizavam a leitura e a escrita, pude notar a dificuldade dos alunos em se apropriarem da linguagem acadêmica, mesmo porque eles têm chegado, cada vez mais, às universidades sem os conhecimentos básicos de Língua Portuguesa. Esse cenário incentivou-me a procurar respostas para as razões que geram as dificuldades na produção escrita de muitos estudantes que ocupam os bancos universitários.

Considerando que embora, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os estudos acerca dos gêneros textuais tenham se acentuado, ainda são precárias as pesquisas em torno da produção de textos na universidade como comprovam os estudos de Figueiredo e Bonini (2006), Motta-Roth (2007), Perrotta (2004), entre outros.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC) a fim de identificar suas dimensões ensináveis. Tal proposta justifica-se porque, a partir dessa construção, é possível a elaboração de sequências didáticas que possam contribuir no desenvolvimento das

capacidades de linguagem de estudantes que ainda não se sentem inseridos nessa esfera social.

Apoiando-nos nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo, realizamos uma análise de dois TCCs desenvolvidos em uma universidade particular da região metropolitana de Campinas. Através dela, buscamos responder às seguintes questões de investigação: quais são as características do gênero TCC quanto ao contexto de produção e à arquitetura interna?; quais as dimensões ensináveis no que se refere ao contexto de produção, aos aspectos discursivos e linguístico-discursivos?; de que forma esse modelo didático pode auxiliar na construção de sequências didáticas que contribuam para o desenvolvimento de capacidades de linguagem?

Acreditamos que nossas análises, a longo prazo, podem auxiliar universitários que ainda não se apropriaram das características e especificidades do respectivo gênero, bem como contribuir para a formação de professores de disciplinas que tematizam o trabalho com a escrita de gêneros acadêmicos. A seguir, apresentamos as bases teóricas e metodológicas que nos permitiram voltar o olhar para a construção de um modelo didático do gênero TCC.

2. O modelo de análise de textos proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo

Para que possamos construir um modelo didático do gênero TCC e identificar suas dimensões ensináveis, nos pautaremos no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2006, 2007), principal representante do interacionismo sociodiscursivo.

Nesse modelo, Bronckart (2007) considera ser necessário observar primeiramente, as condições sociopsicológicas da produção e, em seguida, considerando essas condições, realizar uma análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas que o autor denomina “arquitetura interna”.

O contexto de produção que deve ser analisado é definido por Bronckart (2007) como o conjunto de parâmetros que pode influenciar na forma como um texto é organizado e produzido. Conforme nos aponta o autor, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto e é desenvolvido por um agente em um tempo e espaço determinados, o que implica afirmar que todo texto é resultado de um ato realizado em um **contexto físico**, a partir de quatro parâmetros precisos: o lugar da produção (lugar físico), o momento de produção, o emissor da mensagem e o receptor.

No entanto, a produção de um texto leva em consideração também as atividades de uma formação social, de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras) e subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto, denominado pelo autor de **contexto sociosubjetivo**, também pode ser subdividido em quatro parâmetros principais: O lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, o objetivo.

Além de buscarmos analisar o contexto físico e sociopsicológico em que as produções dos TCCs se deram é importante que façamos uma análise mais apurada da estrutura interna do texto para além de indicações intuitivas fornecidas pela leitura e pelos elementos disponíveis.

Para isso, consideramos que todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos que definem o que se denomina *folhado textual*. A organização de um texto como folhado é constituída de três partes: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (Bronckart, 2007).

O estudo da infraestrutura do texto pode ser considerado de nível mais profundo e é constituído, de um lado, pela planificação geral do conteúdo temático — isto é, os vários temas que organizam um texto - e, por outro, pelos tipos de discurso e de sequência — que nele aparecem.

Para compreendermos melhor esse nível, detalharemos tais construtos: O plano geral do texto refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático e pode assumir formas variáveis porque depende do gênero ao qual está vinculado, dos fatores que conferem ao texto sua irreduzível singularidade tais como: seu tamanho, da natureza do conteúdo temático, de suas condições externas de produção etc. Durante esse plano, podemos notar diferentes tipos de discurso, isto é, formas de organização linguística, em número limitado que compõem a infinidade de gêneros textuais.

Embora, de acordo com Bronckart (2006, 2007), os tipos de discurso constituam os elementos fundamentais da infraestrutura geral dos textos, expõe que a infraestrutura também se caracteriza por outra dimensão: a organização sequencial ou linear do conteúdo temático.

Essas sequências podem ser definidas como formas de planificação em número restrito que podem ser observadas no interior de um tipo de discurso. Baseadas em operações dialógicas, organizam os enunciados de acordo com um plano linguisticamente marcado e composto por fases. De acordo com o autor, essas sequências poderiam ser distribuídas em seis tipos tais como: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva. Acrescenta ainda o script e as esquematizações.

Além desse estudo que compõe a infraestrutura geral do texto (plano global, os tipos de discurso e as sequências), é possível afirmar os textos devem ser analisados a partir de dois subconjuntos que permitem que seja um todo coerente: os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Os mecanismos de textualização que envolve a conexão, coesão nominal e coesão verbal, “[...] organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto” (Bronckart, 2007, p. 260).

Já os mecanismos enunciativos têm por objetivo orientar a interpretação do texto por seus destinatários e operam quase que independente da progressão temática. Eles

contribuem com a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto, ou melhor, com o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais as instâncias que assumem o que é anunciado no texto e quais vozes aí são expressas).

Essas diferentes vozes que se manifestam em um determinado texto, podem ainda traduzir as avaliações que são formuladas com base em alguns aspectos do conteúdo temático. Essas avaliações têm sido denominadas por Bronckart (2007) de **modalizações**.

Após finalizarmos essa seção que apresenta o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2006, 2007, 2008), no qual o autor leva em consideração o contexto de produção e a arquitetura interna — composta por três diferentes formas de planificação do folhado textual — infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, apresentaremos nossas discussões acerca da importância dessa análise para a construção de um modelo didático do gênero.

3. A construção de um modelo didático de gênero

Baseando-se no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2006, 2007) que fora descrito na seção anterior, pesquisadores de Genebra tais como Dolz e Schneuwly (2010), bem como de representantes do grupo ALTER e demais pesquisadores que assumem essa corrente teórica, perceberam nesse modelo de análise um importante instrumento de ordem didática. Assim, após realizar uma análise de textos seguindo o modelo de análise proposto por Bronckart (2007), é possível construirmos um modelo didático de um determinado gênero, que, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2011), é uma espécie de descrição das características primordiais de um determinado gênero.

Construir um modelo didático significa apresentar um conjunto de recursos que podem ser transformados em conteúdos potenciais de ensino e utilizados pelo professor para que os alunos possam desenvolver as capacidades de linguagem exigidas em um determinado contexto de produção.

As capacidades de linguagem, de acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (citado por Dolz & Schneuwly, 2010), com representantes do grupo ALTER e outros podem ser compreendidas como as aptidões requeridas do aprendiz no momento de produção de um gênero diante de um determinado contexto de produção. Elas podem ser melhor compreendidas à medida que são, divididas em três: **as capacidades de ação** — que requerem do aprendiz adaptar-se às características do contexto de produção, isto é, identificar a situação de comunicação na qual o texto foi produzido, ou seja, quem produziu, para quem, com qual objetivo, onde e quando o texto foi produzido; **as capacidades discursivas** — que dizem respeito ao modo de organização geral de um determinado texto, uma vez que ciente dessa organização, o aluno terá mais facilidade de fazer uso das estruturas linguísticas apropriadas àquele contexto de produção específico; e, **as capacidades linguístico-discursivas** — que dizem respeito ao vocabulário apropriado, adjetivos, frases nominais, estruturas linguísticas

adequadas para o contexto de produção de um gênero (Dolz & Schneuwly, 2010; Abreu-Tardelli, 2007).

Pensando em levar os estudantes a desenvolver essas capacidades é que nos propomos a desenvolver um modelo didático do gênero TCC.

4. A escolha do corpus para análise

A construção de um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso que propomos apresentar nesse artigo se configurou em três etapas. Na primeira, escolhemos o gênero levando em consideração os seguintes aspectos: que fosse um gênero específico da esfera acadêmica; que fosse um gênero cujo ensino pudesse levar o aluno a desenvolver uma pesquisa; que fosse um gênero legitimado no meio acadêmico.

A partir disso, foram selecionados dois Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos por alunos da universidade onde atuamos como professora: uma da área de exatas e outra de humanas a fim de verificar as possíveis regularidades entre eles, bem como em que pontos se diferenciam.

Para que pudéssemos selecionar os exemplares que serviriam de modelo para construção de nosso modelo didático, optamos por adotar os seguintes critérios: 1) O Trabalho selecionado tinha que seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas; 2) o curso deveria ser representativo no que se refere a uma maior procura no vestibular e 3) os TCCs deveriam ter sido aprovados com nota máxima.

A partir desses critérios de escolha, os Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados para análise foram:

TCC	Título	Área	Ano de produção	Nota obtida
TCC 1	Captação e aproveitamento de águas pluviais em habitações de interesse social	Engenharia Civil	2009	10.0
TCC 2	Relações Interpessoais na percepção dos usuários do Orkut	Pedagogia	2009	10.0

Após selecionarmos os dois trabalhos a serem analisados, analisamos o contexto de produção dos trabalhos desenvolvidos. Para isso, descrevemos minuciosamente toda a situação de produção (quem escreve, para quem escreve, com que objetivo escreve, de que lugar escreve etc.) em que o texto é construído.

Após esse primeiro momento de investigação, analisamos o tipo de discurso e de sequência apresentados pelos TCCs. Posteriormente, também nos pautamos em uma

análise dos mecanismos de textualização e enunciação dos textos. Por isso, levamos em consideração a coerência linear ou temática dos textos produzidos a partir de uma análise dos processos isotópicos de conexão, de coesão nominal e coesão verbal. Também atentamos às vozes presentes no texto e como elas estão materializadas na produção tendo em vista as representações do produtor do contexto de produção¹.

Foi a partir dessas análises que pudemos construir um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso que apresentaremos a seguir.

5. Um modelo didático do gênero TCC a partir da análise de textos concretos

Inicialmente, para que possamos descrever as dimensões ensináveis do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e construir um modelo didático é preciso levar em consideração dois aspectos fundamentais. Primeiro, esse não é um gênero ao qual os alunos estão habituados. Ao contrário, na maioria dos casos, eles nunca tiveram nenhum contato com o respectivo gênero durante os anos de graduação. Segundo, esse gênero é considerado por muitos autores de livros de metodologia e/ou manuais que circulam nas universidades como um trabalho de pesquisa. No entanto, dadas às condições em que esse trabalho é realizado, como o próprio nome diz, para finalizar o curso de graduação, muitas vezes isso passa despercebido pelos educandos.

Diante desse cenário, buscaremos apresentar o modelo didático construído a partir da análise dos TCCs que pode auxiliar no desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

5.1. O desenvolvimento da capacidade de ação

Para desenvolver a capacidade de ação dos alunos, a primeira coisa a se fazer é apresentar o gênero aos alunos e a situação de comunicação a qual se encontram. É preciso, pois, estabelecer um objetivo para essa produção. Os alunos precisam saber para que e por que elaborarão um trabalho como esse: para expor para uma banca, para apresentar em forma de pôster à comunidade acadêmica, para apresentar em congressos, para submeter a pesquisa a uma empresa etc. Seria interessante, por exemplo, que os alunos tivessem a oportunidade de expor seus trabalhos aos pares em minicongressos, feiras científicas etc. e não simplesmente construírem-no a título de serem avaliados por uma banca de professores no final de um curso de graduação que lhes conferem, através dele, o título de graduado ou não. Essas situações pré-estabelecidas influenciam na produção escrita, nas formas de dizer dos alunos.

Além de expor-lhes o objetivo da confecção do trabalho, é preciso apresentar-lhes às condições de produção em que esse gênero se realiza. Observamos que, por ser realizado na universidade, em um último ano do curso de graduação, o produtor

¹ A minuciosa análise realizada a partir do modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2006, 2007) de todas as seções que compunham os Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados podem ser encontradas em Moretto (2014).

desse texto normalmente é o aluno que destina seu texto, geralmente, ao orientador ou a uma banca de professores que avaliarão o trabalho. Quanto à finalidade, levando em consideração esse contexto físico - o desenvolvimento do trabalho é condição para o término do curso de graduação. Por outro lado, se considerarmos as representações dessa situação de produção em seu contexto sociossubjetivo, o aluno assume o papel de pesquisador e destina seu texto a membros ou colaboradores da comunidade científica na intenção de contribuir com a literatura científica vigente e com as instâncias sociais.

Além dessa situação de produção que serve de parâmetro ao produtor do texto e exerce uma influência sobre a forma como seu texto será organizado, o produtor age de forma diferente em cada uma das seções que compõem o respectivo trabalho. Nas seções denominadas *resumo* e *introdução*, o produtor busca apresentar ao seu interlocutor o objetivo de seu trabalho e convencê-lo a acreditar na importância e contribuições do tema escolhido. Já na parte que compõe a *fundamentação teórica*, o produtor busca mostrar ao destinatário que conhece o que a literatura vigente discute sobre o conteúdo temático que pretende discutir. Na seção denominada *metodologia*, o produtor procura descrever ao destinatário a forma que pretende realizar a pesquisa, que procedimentos serão utilizados, quem são os sujeitos participantes etc. Na seção *resultados*, busca novamente convencer seus destinatários de que os dados obtidos com a pesquisa podem comprovar a sua tese defendida em relação ao conteúdo temático. Na seção *conclusão*, o produtor retoma o objetivo de seu trabalho e busca, através dos resultados obtidos, garantir a autenticidade e veracidade de sua pesquisa. Nas *referências bibliográficas*, apresenta todos os autores que, de certa forma, contribuem para que o produtor obtenha a confiabilidade de que precisa para se inserir no meio acadêmico.

Criar um espaço nas aulas e fora delas para que os alunos conheçam e compreendam o gênero, a situação de produção a que estão submetidos, ou seja, o que de fato é uma pesquisa, a finalidade desta, os objetivos, os principais interlocutores dessa produção, bem como o papel que ela exerce socialmente e a sua importância no meio social pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de ação dos alunos.

5.2. O desenvolvimento da capacidade discursiva

Após esse trabalho com o contexto de produção, é preciso discutir os aspectos discursivos que envolvem o respectivo gênero. Primeiramente, levemos em consideração o conteúdo temático. O aluno precisa perceber que um trabalho de pesquisa apresenta temas relevantes. O tema, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), é um tópico específico de uma área mais ampla que pode se tornar objeto de investigação e auxiliar outras pessoas a compreendê-lo melhor ou mudar seu ponto de vista.

Identificado o tema, será preciso trabalhar com o desenvolvimento da questão de investigação que norteia qualquer trabalho científico. É preciso discutir ainda que,

dado o objeto de investigação, essas questões não devem ser muito amplas, pois caso isso ocorra será difícil o produtor do TCC conseguir realizar a investigação.

Considerando que essa questão de investigação está relacionada aos objetivos do trabalho e que, de certa forma, este se constitui quase sempre em “[...] uma formulação afirmativa daquilo que foi colocado em forma de pergunta” (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2005, p. 47), é preciso que os alunos percebam como construí-lo.

Escolhido o tema, formulada a questão e o objetivo que nortearão a pesquisa, pode-se dar início ao trabalho com a fundamentação teórica. Nesta parte do trabalho, a seção é dividida em capítulos e subcapítulos conforme os objetivos formulados pelo produtor. Nesse momento, o produtor deve buscar convencer o interlocutor sobre seu posicionamento e mostrar que sabe o que a literatura científica vigente já considera sobre o tema. Por isso, é muito comum, nesse momento, o aparecimento de vozes de diferentes autores através de um recurso chamado citação. Essas vozes dão um tom de autoridade ao trabalho à medida que normalmente nesse espaço são trazidas vozes de autores legitimados no meio acadêmico.

Além disso, percebemos nos TCCs analisados o quanto as modalizações demonstram os pontos de vista assumidos pelo produtor e a importância dos elementos de conexão para a organização temática. Por isso, sugere-se que, através do modelo de TCC escolhido, o professor leve o aluno a perceber que estratégias podem utilizar para se posicionar no texto, isto é, mesmo diante de ausência de implicação, como utilizar as marcas linguísticas que evidenciam a posição do produtor. A seguir, é importante levar o educando a perceber os efeitos de sentido provocado pelos conectivos, normalmente operadores lógico-argumentativos, que o produtor do texto pode utilizar para garantir a organização temática do texto. Identificar passagens em um texto modelo que contenha essas especificidades pode levar os alunos a perceberem as escolhas linguísticas feitas diante do contexto de produção ao qual estão submetidos.

Em relação à seção de metodologia, notamos, em nossas análises, que cada estudante utiliza-se de um procedimento para coletar seus dados e analisá-los. Para que o aluno possa compreender e escolher um procedimento de pesquisa, sugerimos que o professor selecione alguns artigos que contenham procedimentos distintos para levar para a sala de aula. Após essa seleção, o docente pode solicitar aos educandos que identifiquem o procedimento utilizado em cada artigo e explique como este foi desenvolvido, isto é, façam uma análise comparativa. Sugere-se, após esse momento, discutir com a turma as diferenças entre os procedimentos, bem como aqueles que são mais utilizados no curso no qual os estudantes estão matriculados.

Após esse trabalho, é apresentada a seção denominada Análise de Dados. Através das análises dos dois TCCs, notamos que essa seção pode ser dividida em várias partes e tem como propósito maior analisar os dados coletados, de forma qualitativa ou quantitativa, para obter as respostas relacionadas ao problema de investigação. Para que o aluno possa compreender essas diferenças, sugerimos que o professor solicite após a explicação em sala de aula que seus orientandos façam uma pesquisa

e encontrem dois artigos, um com enfoque quantitativo e outro qualitativo e façam uma análise sobre ambos os procedimentos.

Em relação à conclusão, notamos que essa seção deve apresentar a seguinte organização em relação ao conteúdo temático: retomada dos objetivos do trabalho, um resumo dos resultados encontrados, as limitações da pesquisa e suas contribuições. Um procedimento didático que pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade discursiva em relação a essa seção, seria selecionar a conclusão de dois ou mais TCCs e solicitar que os alunos observem se o texto lido apresenta os objetivos da pesquisa, se retoma os principais resultados alcançados com a análise de dados, se o produtor apresenta as contribuições e limitações da pesquisa. Depois disso, devem ser discutidos os verbos presentes no texto e as escolhas linguísticas do produtor. É importante não a mera identificação dessas marcas, mas o trabalho com os efeitos de sentido que essas escolhas causam no destinatário, isto é, a tentativa de convencimento da autenticidade e veracidade da pesquisa realizada.

Na introdução, verificamos que a organização dos textos se encontra da seguinte forma: deve-se situar o leitor acerca da temática a ser discutida, apresentar o problema de pesquisa, os objetivos e justificativas, trazer breves reflexões teóricas que auxiliem nessa construção de apresentação e, finalmente, apresentar a descrição dos capítulos presentes no trabalho. Nesse sentido, sugerimos que o professor apresente um modelo de texto dessa seção e vá construindo com seus alunos a organização do conteúdo temático e das marcas linguísticas utilizadas pelo produtor na construção do texto.

Na seção denominada Resumo, observamos que o texto apresenta a seguinte organização: apresentação do tema e do problema, objetivo, a metodologia utilizada, breve apresentação dos resultados e palavras-chave. É um texto único que deve ter entre 250 e 500 palavras. Nele, o produtor busca apresentar uma síntese de tudo que contém em seu trabalho. Sugerimos que sejam apresentadas aos alunos duas produções de TCC desta seção para que eles possam analisar como está distribuído o conteúdo temático e verificar a semelhança entre os textos. Após a identificação das partes, o professor pode discutir com os alunos que verbos foram utilizados em cada uma dessas partes indicando o porquê da utilização deste ou daquele tempo verbal. Também é importante chamar a atenção para os mecanismos enunciativos, isto é, como o produtor do texto pode se posicionar nesse momento do trabalho.

Nas referências bibliográficas, conforme já expomos, o estudante precisa referenciar todos os autores consultados e citados no trabalho.

Acreditamos que atividades como essas podem desenvolver as capacidades discursivas do aluno e auxiliá-los em produções escritas não apenas desse gênero, mas de outros que circulam nessa esfera.

5.3. O desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva

Concomitantemente a esse trabalho que tem como intuito contribuir para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos, o modelo didático que propomos deve levar em consideração o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, que conforme já apontamos, dizem respeito ao uso do vocabulário apropriado, das frases nominais, dos adjetivos, das estruturas linguísticas adequadas para o contexto de produção do gênero em questão (Abreu-Tardelli, 2007).

Em relação aos mecanismos de conexão, acreditamos ser importante o trabalho com conectivos lógico-argumentativos que auxiliem na construção dos textos que apresentaram sequência argumentativa e descritiva. Sugerimos que uma tabela com os principais organizadores textuais seja entregue aos alunos e que eles analisem nos textos das seções os valores que esses conectivos exercem quando assumem a função de balizamento, empacotamento, encaixamento ou ligação. Levar os alunos a identificar como os produtores utilizam dos mecanismos de coesão nominal e verbal em cada seção também é significativo à medida que esses elementos podem proporcionar aos alunos o conhecimento sobre as marcas linguísticas responsáveis pela organização das seções que compõem os Trabalhos de Conclusão de Curso.

O ensino dos mecanismos enunciativos e das modalizações se faz necessário à medida que favorece a compreensão de como as vozes podem aparecer no texto de cada seção dependendo das representações que o produtor possui da situação de produção. Para o trabalho com esse nível, sugerimos que durante a leitura do texto escolhido previamente, o professor chame a atenção dos alunos para as vozes que aparecem e da forma como aparecem: através de citações em caráter de autoridade, vozes sociais que aparecem no texto, vozes do próprio aluno através da modalização.

6. Considerações finais

Acreditamos que a descrição realizada do gênero Trabalho de Conclusão de Curso a partir de textos concretos, o modelo didático apresentado e as sugestões de atividades propostas possam levar os docentes das diversas áreas do conhecimento a se apropriarem das dimensões ensináveis do gênero denominado TCC e repensar possíveis intervenções/abordagens didáticas que levem os estudantes a compreenderem não apenas o gênero, mas desenvolverem as capacidades de linguagem necessárias para produzir textos nessa esfera.

Referências bibliográficas

- Abreu-Tardelli, L. S. (2007). Elaboração de sequências didáticas: ensino aprendizagem de gêneros em Língua Inglesa. In M. C. Damianovic (Org.), *Material Didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (A. R. Machado e M. de L. M. Matencio, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (2a ed.). (A. R. Machado e P. Cunha, Trads.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. (A. R. Machado e M. de L. M. Matencio, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2010). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2011). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.
- Figueiredo, D. de C., & Bonini, A. (2006, setembro/dezembro). Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3), 413-446.
- Lousada, E. G. (2010). A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In C. L. Cunha, E. L. Piris & J. T. Carlos (Orgs.), *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana. Recuperado em 20 junho, 2012 de <http://www.epedusp.org/IIepedlivro/01.pdf>.
- Machado, A. R. (2005). A perspectiva sociointeracionista de Bronckart. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. S. (2005). *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola.
- Moretto, M. (2012). *Um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula*. (Dissertação de Mestrado), Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil.
- Motta-Roth, D. (2007). *Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica*. Recuperado em 10 maio, 2014, de http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40acd_mottaroth_828a860.pdf.
- Perrotta, C. (2004). *Um texto para se chamar de seu: preliminares sobre o texto acadêmico*. São Paulo: Martins Fontes.

Letramento acadêmico à distância e o desenvolvimento de capacidades de linguagem em programas de leitura e escrita de uma universidade particular

Distance academic literacy and the development of language capabilities in reading and writing programs of a private university

Luzia Bueno, Milena Moretto & Claudia Abreu de Jesus Feitoza

Universidade São Francisco (USF)

luzia_bueno@uol.com.br milena.moretto@yahoo.com.br clauabreu_20@hotmail.com

Resumo

No ensino superior, é crescente o número de jovens que precisam de ajuda para adequar-se às necessidades da vida acadêmica referentes principalmente às questões de leitura e escrita dos gêneros textuais necessários à vida acadêmica. Devido a isso, muitas instituições vêm buscando alternativas de como trabalhar com os alunos, levando-os a se apropriarem do letramento acadêmico, por meio do oferecimento de disciplinas de Leitura e Produção de Texto, além de outras intervenções pontuais, como o Programa de Leitura oferecido na Universidade São Francisco (USF). Visando a uma reformulação desse programa para se conseguir o seu aperfeiçoamento, foi proposto no segundo semestre de 2014 um Programa de Formação Geral, ofertado na modalidade EAD, que assumia explicitamente como um de seus objetivos levar ao desenvolvimento de capacidades de linguagem aliado a um programa de Letramento Acadêmico (inserção do aluno na cultura de leitura e escrita da universidade). Neste artigo, pretendemos fazer uma análise comparativa entre os dois programas – Programa de Leitura e Programa de Formação Geral — a fim de verificar as potencialidades que os mesmos apresentam para contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno. Como fundamentação teórica, nos apoiaremos nas discussões sobre Letramento Acadêmico e no Interacionismo Sociodiscursivo.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Gêneros textuais; Interacionismo sociodiscursivo; Ensino superior; Programas institucionais.

Abstract

In higher education, it is increasing the number of young people who need help to adapt to the needs of academic life related mainly to issues of reading and writing of textual genres that circulate in this sphere. Because of this, many institutions have search alternatives of how to work with students, leading them to take ownership

of the academic literacy through offering Reading and Text Production disciplines, as well as other targeted interventions, such as Reading Program offered at the University San Francisco (USF). Aimed at an overhaul of the program to achieve its improvement, it has been proposed in the second half of 2014 a General Training Program, offered in Distance Learning (DL) mode which explicitly took as one of its goals lead to the development of language skills combined with a program the Academic Literacy (to insert student in reading and writing culture of the university). In this article, we intend to make a comparative analysis between the two programs — Reading Program and General Training Program — in order to verify the potential that they have to contribute to the development of student's language skills. As a theoretical framework, we will support the discussions in Academic Literacy and Sociodiscursive Interacionism.

Keywords: Academic literacy; Genres; Sociodiscursive interactionism; Higher education; Institutional programmes.

1. Introdução

Nas últimas décadas a educação tem sofrido grandes transformações, isso trouxe como resultado um aumento significativo no número de pessoas que tiveram acesso à escola. Essa democratização que teve início a partir dos anos 70 trouxe para a escola um grande número de crianças com culturas e escolhas linguísticas diferentes da oferecida pela escola. Isso se deve as suas condições de vida e as poucas oportunidades de vivência com a linguagem escrita e com o contato com pessoas que participam de práticas sociais de uso da escrita e da leitura semelhantes às escolares.

No Brasil, cerca de 13,2% das pessoas são analfabetas, segundo o Pnad (Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar), de 2012; cerca de 18% da população é de analfabetos funcionais (IBGE, 2011) — levando-se em conta o critério adotado pela UNESCO, de pessoas com menos de quatro anos de escolaridade, sendo que, é considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida; e 50% de alunos com aproximadamente 15 anos de idade, segundo o PISA 2009 — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [Inep], 2009), encontram-se abaixo do nível 2 de alfabetização estabelecido pela UNESCO (o que lhes permitiria apenas realizar tarefas muito básicas de leitura). E de acordo com pesquisas mais aprofundadas como o INAF 2009 — 3.º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Instituto Paulo Montenegro, 2009), apenas 27% dos brasileiros entre 15 e 64 anos demonstram habilidades plenas de leitura e escrita.

Como podemos perceber grande parte dos alunos que passam pela escola, não conseguem se tornar cidadãos capazes de agir e tomar decisões, pois sabemos que “é por meio da linguagem que agimos e participamos das decisões de nossa sociedade” (Bueno, 2009, p. 3).

No ensino superior, o total de alunos matriculados no Brasil ultrapassou a marca de 7 milhões em 2012, conforme apontam os dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Ministério da Educação. Esse número representa aumento de 4,4% no período 2011-2012. Enquanto o número de matrículas nas instituições públicas cresceu 7%, o aumento na rede particular, responsável por 73% do total, foi de 3,5%.

Contudo, como já vêm com uma formação deficitária, esses jovens precisam de ajuda para adequar-se às necessidades da vida acadêmica referentes principalmente às questões de leitura e escrita. Devido a isso, muitas instituições vêm buscando alternativas de como trabalhar com os alunos, levando-os a se apropriarem do letramento acadêmico, por meio do oferecimento de disciplinas de Leitura e Produção de Texto, além de outras intervenções pontuais, como o Programa de Leitura oferecido na Universidade São Francisco. Nesse Programa, são disponibilizados aos alunos coletâneas de textos sobre temáticas atuais que são depois discutidos nas diferentes disciplinas por todos os seus professores da graduação com o objetivo de levar os alunos a lerem mais e a adotarem um posicionamento mais crítico frente à realidade atual, posicionamento esperado para um aluno de graduação.

Visando a uma reformulação desse programa para se conseguir o seu aperfeiçoamento, foi proposto um Programa de Formação Geral que assumia explicitamente como um de seus objetivos levar ao desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Neste texto, pretendemos fazer uma análise comparativa entre os dois programas — Programa de Leitura e Programa de Formação Geral — a fim de verificar as potencialidades que os mesmos apresentam para contribuir para o desenvolvimento do aluno.

2. Pressupostos teóricos: Letramento Acadêmico e Interacionismo sociodiscursivo

Os dois programas aqui analisados, Programa de Leitura e Programa de Formação Geral, inserem-se na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, a partir dos trabalhos de Street (1984, 1995, 2012) e de outros pesquisadores brasileiros, como Kleiman (1995).

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que existem letramentos múltiplos e que essa existência deriva do fato de que há diferentes capacidades de linguagem, cujo domínio associa-se à capacidade de interação por meio dos textos orais e escritos em cada esfera de atividade. Assim, pode-se falar em letramento jurídico, religioso, acadêmico, etc de acordo com a esfera de atividade humana. E cada falante poderá ter um domínio maior de um dado tipo de letramento e menor de outros.

Um tipo de letramento com que muitos têm dificuldades, é o letramento acadêmico que exige modos de ler, escrever, falar e escutar diferentes daqueles realizados no cotidiano. Kleiman, Vianna e De Grande (s.d.) definem o letramento acadêmico como

[...] uma prática social situada, que envolve estratégias discursivas relacionadas com capacidades para usar códigos utilizados nos contextos acadêmicos, para ler e escrever textos nos gêneros dessa esfera, a fim de acessar os conhecimentos produzidos pela academia, para interagir com seus pares por meio das linguagens adequadas às situações vivenciadas na universidade, para mobilizar modelos sócio-cognitivos (por exemplo, gêneros) para alcançar metas, para acessar recursos culturais, tecnológicos, para experimentar novas situações e para aprender e construir novos conhecimentos em contextos acadêmicos.

Segundo Kleiman, Vianna e De Grande (s.d.), na universidade, exige-se dos alunos que cumpram um conjunto de regras sobre leitura e escrita de textos que raramente são objeto de ensino, uma vez que a academia parece pressupor que o aluno, ao sair do Ensino Médio, já teria o domínio de um conhecimento básico para ler e escrever com proficiência. Entretanto, a realidade vem apontando que isso não é verdade em muitas universidades, principalmente quando se trata de alunos provenientes de escolas públicas.

Defendendo a tese de que o aluno pode começar a ser inserido no letramento acadêmico por meio de um trabalho efetivo com a leitura e escrita com atividades próximas das que ele fará nas disciplinas de graduação, foi preciso buscar um quadro teórico que contribuísse para embasar e estruturar as ações que poderiam ser desenvolvidas. Para isso, encontramos respaldo no Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) e nas pesquisas sobre análise de estudos e/ou implementação de propostas didáticas para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais (Schneuwly & Dolz, 2004; Cristovão, 2008; Lousada, 2010).

O Interacionismo sociodiscursivo é um quadro teórico interdisciplinar que parte das discussões teóricas do Interacionismo social, mas diferencia-se deste ao defender o papel da linguagem como central no desenvolvimento humano, conforme Bronckart (1997, 2006, 2008). Visando compreender melhor esse papel e sua relação com a emergência do pensamento consciente, o ISD assume como alguns de seus focos de análise os textos e as mediações formativas, ressaltando o papel destas na inserção do ser humano no mundo cultural que o cerca.

Assim paralelamente aos estudos dos textos, no ISD, encontramos também pesquisas e propostas de intervenção nas mediações formativas a fim de contribuir para que, por meio do trabalho com gêneros textuais diversos, haja o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos.

As capacidades de linguagem podem ser divididas em três: as capacidades de ação — que requerem do aprendiz adaptar-se, de um lado, ao contexto de produção, isto é, identificar a situação de comunicação na qual o texto foi produzido, ou seja,

quem produziu, para quem, com qual objetivo, onde e quando o texto foi produzido, de outro, ao conteúdo temático possível de ser dito por cada gênero textual; as capacidades discursivas — que dizem respeito ao modo de organização do tema e da estrutura de planificação de um determinado texto, uma vez que ciente destas, o aluno terá mais facilidade de fazer uso das estruturas linguísticas apropriadas àquele contexto de produção específico; e, as capacidades linguístico-discursivas — que dizem respeito ao vocabulário apropriado, adjetivos, frases nominais, estruturas linguísticas adequadas para o contexto de produção de um gênero (Schneuwly & Dolz, 2004).

A fim de propiciar o desenvolvimento dessas capacidades, é preciso organizar o ensino de modo a contemplar atividades que levem o aluno a perceber as diferentes dimensões implicadas na elaboração de um texto e a saber usá-las em suas próprias produções. Essa percepção do aluno pode ajudá-lo a desenvolver mais as suas habilidades lingüísticas, as quais certamente contribuem para a ampliação de sua capacidade de uma compreensão responsiva ativa, conforme Bakhtin (2003) na leitura dos textos.

3. Os Programas

Apresentaremos a seguir os dois programas analisados, Programa de Leitura e Programa de Formação Geral, para depois passarmos a uma comparação entre eles.

3.1. O Programa de Leitura

O Programa de Leitura USF foi instituído em março de 2012 pela Pro-reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade e seu objetivo principal é o desenvolvimento de atividades práticas de leitura e interpretação de textos, envolvendo as disciplinas de todos os cursos de graduação da USF. O Programa nasceu devido à percepção de que os alunos dos diversos cursos de graduação apresentavam dificuldades para ler com compreensão e produzir textos coerentes nas disciplinas. Apesar de haver a disciplina de Leitura e Produção de Textos durante um semestre em todos os cursos, notou-se que não era suficiente para sanar as dificuldades com que os alunos chegavam à graduação.

A fim de garantir um trabalho de leitura durante todo o curso de graduação, a pro-reitoria convidou um grupo de docentes que atuavam em disciplinas de Leitura e Produção de Textos junto com o coordenador do Núcleo de Licenciaturas para juntos organizarem o trabalho e constituírem a equipe gestora do Programa de Leitura. Assim, decidiu-se que esse grupo seria o responsável por elaborar, a cada semestre do ano letivo, um conjunto de coletâneas de temas diversos e importantes para a sociedade atual (Direitos Humanos, Meio Ambiente, Mobilidade Social, entre outros) e de algumas propostas de atividades a serem realizadas pelos próprios docentes de cada curso de graduação.

O conjunto de textos que compõe essa coletânea é formado por textos sobre um mesmo tema, mas pertencentes a gêneros diversos, passando por diferentes esferas de atividade, como a jornalística, a científica, a literária, entre outras. O objetivo maior era fazer uma “ponte” entre as leituras que o aluno deveria ter realizado no Ensino Médio e as que ele teria que fazer na universidade. Esta coletânea era publicada no site da universidade e o coordenador de cada curso, junto com o seu grupo de professores, decidia qual tema seria abordado em cada semestre do curso e quais disciplinas desenvolveriam atividades de leitura e/ou escrita sobre esses temas. Assim, em todos os semestres do curso haveria ao menos uma disciplina que desenvolveria as atividades do Programa de Leitura e, conseqüentemente, todos os alunos da graduação estariam participando.

Os professores das disciplinas encarregadas de desenvolver o Programa de Leitura tornavam-se os responsáveis por fazer as atividades e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, além de participar de fóruns de discussão e oficinas de formação com a equipe gestora do Programa de Leitura. As atividades realizadas pelos alunos eram avaliadas por cada professor e os pontos resultantes compunham as notas finais de cada disciplina.

Ainda que as intenções desse Programa fossem muito boas, vários problemas foram surgindo. Os professores dos diferentes cursos, como engenharias, química, arquitetura, psicologia, entre outros, explicitavam, nas oficinas e fóruns, a dificuldade em criar atividades de leitura e escrita, já que não tinham formação específica para isso. Os alunos não conseguiam perceber a importância do Programa, pois as atividades variavam muito de acordo com os cursos e os professores. A própria equipe gestora não conseguia ter clareza do desenvolvimento possibilitado pelo Programa, uma vez que não havia instrumentos que permitissem acompanhar diretamente todos os alunos e professores envolvidos.

Considerando estas questões e a necessidade de continuar investindo na formação de alunos leitores e escritores na universidade, a equipe gestora decidiu propor um novo programa, Programa de Formação Geral.

3.2. O Programa de Formação Geral

O Programa de Formação Geral, iniciado em agosto de 2013, é um prolongamento do Programa de Leitura, mas diferencia-se deste por ser desenvolvido em ambiente de EAD (moodle), contar com uma equipe responsável por selecionar os textos e elaborar todas as atividades dos alunos e também com uma equipe técnica para manter o funcionamento virtual, além de acompanhar os resultados obtidos pelos alunos, e o mais importante: garante um mesmo trabalho com a leitura e a produção escrita para todos os alunos.

Ancorado no ISD e nas discussões sobre letramento, este programa busca aliar o desenvolvimento de capacidades de linguagem com um programa de Letramento Acadêmico (inserção do aluno na cultura de leitura e escrita da universidade)

desenvolvido em EAD. Conforme os editais do Programa, ele tem como objetivos específicos levar o aluno a desenvolver e aperfeiçoar as habilidades de leitura e escrita; aprender de forma autônoma; construir ativamente o seu conhecimento; vivenciar o gosto pela leitura e criar hábitos de leitura; desenvolver posturas investigativas frente às questões do cotidiano acadêmico; desenvolver habilidades cognitivas como capacidade de inferência, de antecipação, análise, síntese e generalização de conceitos; compreender os diferentes gêneros textuais e tornar-se capaz de operar com eles; compreender a estruturação dos textos em diferentes formas, diferentes linguagens, diferentes modos de abordar os temas e diferentes pressupostos de leitura.

O Programa é desenvolvido, semestralmente, da seguinte forma: são utilizadas coletâneas elaboradas por professores e estagiários docentes do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Instituição em colaboração com a Pastoral Universitária. Nessa coletânea, há sempre um tema central abordado em textos de diferentes gêneros, mas com destaque para o estudo da argumentação em diferentes textos, mas partindo-se de editoriais e artigos de opinião para chegar aos textos científicos, além de partes de uma sequência didática sobre o artigo de opinião; fóruns quinzenais de debates com professores sobre as questões relativas ao tema ou a produção textual de artigos de opinião; atividades avaliativas quinzenais: questões de múltipla escolha sobre o contexto de produção, tema, a estrutura ou a linguagem dos textos lidos e produção de textos; e, atividades de discussões de filmes relativos aos temas trabalhados nas salas virtuais. A escolha do artigo de opinião deve-se ao fato de este conter algumas características semelhantes às das respostas esperadas para as questões dissertativas na graduação, como a necessidade de adotar um ponto de vista e apresentar argumentos, além de utilizar de uma linguagem mais formal que a dos textos do cotidiano, como os das interações nas redes sociais tão comuns na vida de muitos alunos universitários. Dessa forma, a escolha se deu devido aos aspectos transversais que atravessam os artigos e as respostas escritas das questões dissertativas.

Os temas abordados são os sugeridos pelo MEC para a formação geral do aluno de graduação. São eles: 1) “Cultura e arte” mas relacionadas as questões das “Relações de trabalho”, “Sociodiversidade e Multiculturalismo”; 2) “Avanços tecnológicos” juntamente com “Ciência, tecnologia e sociedade” e “Tecnologias da Informação e comunicação”; 3) “Democracia, ética e cidadania” aliadas às questões de “Políticas Públicas” e “Responsabilidade social” e 4) “Ecologia” incluindo as suas relações com a “Globalização e Política Internacional” e “Vida urbana e rural”.

As atividades do Programa de Formação Geral constituem uma nota, que corresponde a 10% (dez por cento) da Média Final das disciplinas dos alunos participantes.

Visando compreender o desenvolvimento propiciado pelo Programa de Formação Geral, paralelamente a sua implementação ocorreu também o início de uma pesquisa de duas professoras do Programa de Pós-graduação em Educação sobre ele. Este projeto de pesquisa institucional insere-se em um projeto internacional, “Le développement des compétences en littéracie académique: une clé de la

réussite universitaire”, desenvolvimento com recursos do governo canadense, de parceria entre a USF, a universidade de Sherbrooke, a USP e a UNESP sobre o desenvolvimento do letramento dos alunos no nível superior mediado pelas novas tecnologias da informação.

3.3. Uma análise comparativa dos dois Programas (pontos positivos e negativos)

Ao compararmos os dois programas verificamos alguns pontos que merecem ser destacados, como quem são os produtores da coletânea e das atividades / questões; quantidade de atividades; a participação de professores da pós-graduação em Educação; a produção escrita e as reflexões sobre o desenvolvimento do aluno e as necessidades de um retorno para o trabalho do professor.

Quadro 1. Comparação das características dos dois Programas

Características	Programa de Leitura	Programa de Formação Geral
Produtores da coletânea	Equipe gestora	Professores do Programa de Pós-graduação em Educação, cujos temas de pesquisa são a Leitura e/ou a Escrita
Produtores das atividades / questões	Equipe gestora e professores da graduação. Cada professor faz para a sua turma específica e fica a seu critérios divulgar / compartilhar com os demais.	Professores do Programa de Pós-graduação em Educação, cujos temas de pesquisa são a Leitura e/ou a Escrita, com a participação de estagiários docentes do curso de Doutorado
Quantidade de atividades	Livre	Controlada, para cada coletânea quinzenal há um conjunto de questões e uma produção textual
Participação de professores da pós-graduação	Não havia	Sim
Produção Escrita	Podia haver ou não, mas dependia de cada professor	Sim
Correção da Produção Escrita	Ficava a critério de cada professor	Equipe gestora
Retorno sobre o trabalho dos alunos e professores	Havia um retorno a partir dos coordenadores de curso, mas sem instrumentos de mensuração	No ambiente Moodle, é possível ter acesso ao desempenho dos alunos, aos problemas gerados pelas questões e atividades, além dos comentários e/ou dúvidas gerais apontadas pelos alunos nos fóruns
Pesquisa que toma o Programa como objeto de análise	Não havia	Sim

A análise desse quadro nos permite verificar que há perdas e ganhos com os dois programas.

Nota-se que o Programa de Formação Geral representa um avanço em relação ao Programa de Leitura na medida em que passa a contar com especialistas na área de leitura e escrita em sua gestão, elaboração e pesquisa, o que provavelmente pode garantir uma melhor qualidade dos textos selecionados e das atividades propostas.

Todavia o Programa de Formação Geral também representa um certo retrocesso, já que o modo de organização anterior tomava qualquer docente como um professor de leitura, pois delegava a todos a co-responsabilidade em elaborar atividades, aplicá-las e corrigi-las, de acordo com as especificidades de cada curso de graduação. Não se pode esquecer de que todos os cursos, independentemente da área, partem das atividades de leitura e escrita para a formação básica de seus alunos, afinal o discente tem que ler teorias, produzir projetos, relatórios, respostas escritas.

Se podia contar com a participação de diversos docentes como professores de leitura, o Programa de Leitura não tinha como garantir que todos os alunos fossem expostos a atividades que lhes possibilitasse desenvolver um mesmo conjunto de capacidades de linguagem, o que é uma garantia no Programa de Formação Geral. Este também abre espaço para um olhar mais detido na escrita do aluno.

Ainda que não seja possível olhar o aluno com a lente de um professor de seu curso que perceberia quais as necessidades específicas do curso deveriam ser mais atendidas, no Programa de Formação Geral é possível verificar como o aluno se sai em aspectos transversais de leitura e escrita, como as dificuldades para depreender o tema geral ou um argumento, para escrever com clareza ou sem problemas de linguagem, expressando a sua posição. Esses aspectos transversais podem fornecer pistas que podem guiar o coordenador de cada curso e seus professores a fim de ajudarem os seus alunos a superarem essas dificuldades. Isso é facilmente feito com os recursos digitais e com a equipe técnica de apoio que gera relatórios parciais e gerais facilmente e os coloca à disposição das equipes de cada curso.

Essa geração de dados da equipe técnica, junto aos retornos dos alunos nos fóruns, também contribui para que a equipe gestora reflita e reveja as decisões sobre o Programa. E, no conjunto, todos esses dados permitem que, no nível da pesquisa, possamos buscar compreender melhor como o Programa de Formação Geral contribui para o desenvolvimento do letramento acadêmico do aluno e, ao mesmo tempo, possamos propor modificações neste programa.

4. Considerações finais

Em nossa sociedade, saber ler e escrever com proficiência são habilidades essenciais para o sucesso profissional em qualquer área. Devido a isso, cabe a universidade enquanto uma agência de letramento acadêmico propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver esse letramento. Os dois programas aqui tratados, de Leitura e Formação Geral, mostram possibilidades de como uma universidade pode fazer isso.

Enquanto uma primeira iniciativa, o Programa de Leitura apresenta os seus méritos ao mobilizar todos os professores e mostrar-lhes a responsabilidade de cada um na formação de um aluno leitor e escritor. Como um prolongamento deste, o Programa de Formação Geral expõe a necessidade de articulação entre programas institucionais e projetos de pesquisas a fim de que possa ocorrer um aprimoramento constante do trabalho realizado, além de registros e divulgação das experiências que levem para a sociedade novas propostas de organização do trabalho educacional.

Nesse sentido, ao contribuir para o letramento do aluno, o Programa de Formação Geral pode possibilitar também instrumentos para o desenvolvimento do letramento acadêmico na sociedade, uma vez que as pesquisas produzidas poderão oferecer ideias de práticas mediadas pelas novas tecnologias que professores de outras instituições e até mesmo de outros níveis de ensino podem levar para os seus alunos.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. [Volochínov]. (2010). *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sóciológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*. (A. R. Machado e P. Cunha, Trans.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (A. R. Machado e M. de L. M. Matencio, Trans.). Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. (A. R. Machado e M. de L. M. Matencio, Trans.). Campinas: Mercado de Letras.
- Bueno, L. (2009). Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise lingüística. In *CENP Língua portuguesa: ensinar a ensinar*. São Paulo: Secretaria de Educação.
- Censo da Educação Superior . (2013, 17 de setembro). Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado. INEP. Recuperado em 4 julho, 2015, de http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado.
- Cristóvão, V. L. L. (2008). Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In V. L. L. Cristóvão (Org.), *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL.
- INEP. (s.d.). *O que é o Pisa*. Recuperado em 4 julho, 2015, de <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012, 21 de setembro). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD 2011). Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado em 4 julho, 2015, de <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). *Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio* 2012. Recuperado em 4 julho, 2015, de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/>.

- Instituto Paulo Montenegro. (2012, 5 de fevereiro). *Inaf 2011/2012* - Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. Recuperado em 4 julho, 2015, de http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx.
- Kleiman, A. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A., Vianna, C., & De Grande, P. (s.d.). *A iniciação científica como prática social: desvendando os “mistérios” do letramento acadêmico na licenciatura*. Recuperado em 10 maio, 2015, de <http://www.letramento.iel.unicamp.br>.
- Lea, M. R., & Street, B. (1998, June). *Student Writing in higher education: an academic literacies approach*. *Studies in Higher Education*, 23(2).
- Lousada, E. G. (2010). A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In C. L. Cunha, E. L. Piris & J. T. Carlos (Orgs.), *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana. Recuperado em 20 junho, 2015, de <http://www.epedusp.org/IIepedlivro/01.pdf>.
- Schneuwly, B, & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Cross-Cultural Approaches to Literacy: Cambridge Studies in Oral and Literate Culture*. New York: Cambridge:University Press.
- Street, B. V. (2012). Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In I. Magalhães (Org.), *Discursos e Práticas de Letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- Vigotski, L. S. (2010). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Leitura e produção de textos acadêmicos: trabalho com o gênero mapa conceitual nos cursos de engenharia da PUCPR

Lectura y producción de textos académicos: trabajo con el género mapa conceptual en las carreras de ingeniería de la PUCPR

Josélia Ribeiro & Luzia Schalkoski Dias

Pontificia Universidade Católica do Paraná
profjoseliaribeiro@gmail.com luzia.schal@gmail.com

Resumo

Este artigo constitui-se de um relato de experiência de um trabalho desenvolvido com o gênero mapa conceitual (MC) na disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (LPTA) nos cursos de engenharia da Escola Politécnica da PUCPR. O programa da disciplina, pautado na aprendizagem por competências, compõe-se de uma seleção de gêneros textuais pertinentes à esfera acadêmica. Dentre eles, o gênero textual mapa conceitual, o qual tem se mostrado eficaz como instrumento de ensino-aprendizagem. A disciplina de LPTA insere o gênero MC em seu programa como um instrumento que ajuda o estudante a estabelecer estratégias de leitura de textos longos e também como um texto prévio que possibilita a produção de outros textos orais ou escritos, portanto outros gêneros. Nossos objetivos centram-se em: (i) situar o MC como gênero concernente à esfera acadêmica, fundamentado na aprendizagem significativa; (ii) evidenciar o potencial dos MC como textos prévios para a produção de gêneros acadêmicos orais e escritos; (iii) analisar a contribuição do trabalho com MC para desenvolvimento da consciência do estudante em relação ao gerenciamento de vozes no discurso acadêmico; e (iv) indicar o gênero MC como recurso cuja estrutura composicional destaca a importância do adequado uso de elementos coesivos ao se construir sentidos de um texto-fonte.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Mapa conceitual; Verbos de dizer; Elementos coesivos.

Resumen

Este artículo se constituye de un relato de experiencia de un trabajo desarrollado con el género mapa conceptual (MC) en la asignatura de Lectura y Producción de Textos Académicos (LPTA) en carreras de ingeniería de la PUCPR. El programa de esa asignatura, pautado en el aprendizaje por competencias, se constituye de una selección de géneros textuales propios del ámbito académico. Entre ellos, el género

MC, que se ha mostrado eficaz como instrumento de enseñanza-aprendizaje. La asignatura LPTA incluye el género MC en su programa como un instrumento que auxilia al estudiante a establecer estrategias de lectura de textos largos y también como un texto previo que posibilita la producción de otros textos orales o escritos, por lo tanto, otros géneros. Nuestros objetivos consisten en: (i) ubicar el MC como género concerniente al ámbito académico, fundamentado en el aprendizaje significativo; (ii) evidenciar el potencial de los MC como textos previos para la producción de géneros académicos orales y escritos; (iii) analizar la contribución del trabajo con MC para el desarrollo de la conciencia del estudiante en cuanto a la gestión de voces en el discurso académico; y (iv) indicar el género MC como recurso cuya estructura composicional pone de manifiesto la importancia del adecuado uso de elementos cohesivos al construirse sentidos de un texto-base.

Palabras-clave: Géneros discursivos; Mapa conceptual; Verbos del decir; Elementos cohesivos.

1. Introdução

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em um contexto de internacionalização, visando à promoção do letramento de seus acadêmicos, entre várias ações, inseriu em 2013, após a ampla reformulação da Proposta Curricular de todos os cursos da Escola Politécnica, a disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (LPTA) nesses cursos. O programa dessa disciplina, pautado na aprendizagem por competências, constitui-se de uma seleção de gêneros textuais pertinentes à esfera acadêmica. Dentre eles, o gênero textual mapa conceitual, o qual tem se mostrado eficaz como instrumento de ensino-aprendizagem (Marriott & Nicola, 2014). Assim sendo, este trabalho se constitui em um relato de experiência sobre o gênero mapa conceitual (MC) e sua funcionalidade no contexto da disciplina LPTA em cursos de engenharia da PUCPR.

Nossos objetivos centram-se em: (i) situar o MC como gênero concernente à esfera acadêmica, fundamentado na aprendizagem significativa; (ii) evidenciar o potencial dos MC como textos prévios para a produção de gêneros acadêmicos orais e escritos; (iii) analisar a contribuição do trabalho com MC para desenvolvimento da consciência do estudante em relação ao gerenciamento de vozes no discurso acadêmico; e (iv) indicar o gênero MC como recurso cuja estrutura composicional destaca a importância do adequado uso de elementos coesivos ao se construir sentidos de um texto-fonte.

A disciplina de LPTA insere o gênero MC em seu programa como um instrumento que ajuda o estudante a estabelecer estratégias de leitura de textos longos e também como um texto prévio que possibilita a produção de outros textos orais ou escritos, portanto outros gêneros. Todos os gêneros trabalhados na disciplina (resumo, resenha, relatório, painel oral, mapa conceitual) seguem uma sequência didática, por meio da qual se busca instrumentalizar o acadêmico para a produção de textos.

Como mencionado, o trabalho com o gênero MC na disciplina de LPTA envolve uma sequência de atividades, a qual tem por base um livro escolhido como leitura obrigatória para o semestre, que inicia com uma aula expositiva, quando se apresenta, por meio de slides, o contexto sócio-histórico de surgimento do gênero, sua estrutura composicional e suas diferentes funções sociais; as etapas seguintes envolvem: a elaboração coletiva de um MC de capítulo de livro; orientações para uso do programa *Cmap Tools* por meio de tutorial em vídeo; construção individual de mapas conceituais da leitura realizada; apresentação de painéis orais sobre o livro lido, com consulta apenas ao mapa conceitual produzido e, por fim, a elaboração de uma resenha acadêmica crítica do livro mapeado.

2. O mapa conceitual como gênero

Segundo Bakhtin (1992), gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, há uma tipificação social dos enunciados que se constituíram historicamente nas atividades humanas.

O discurso só se concretiza por meio de enunciados (orais ou escritos) que os integrantes de uma esfera da atividade humana utilizam. Cada esfera de comunicação apresenta especificidades que lhe são inerentes e que marcam no enunciado três elementos que se fundem indissolúvelmente:

- a) conteúdo temático: é o objeto do discurso que é dizível por meio do gênero;
- b) construção composicional: textos pertencentes a um gênero compartilham de determinados procedimentos composicionais em sua estrutura;
- c) estilo: consiste na seleção de recursos gramaticais, léxicos, fraseológicos.

Bakhtin (1992) divide os gêneros em *gênero de discurso primário (simples)* e *gênero de discurso secundário (complexo)*, dependendo do grau de complexidade de cada gênero, e justifica a importância teórica da distinção entre gêneros primários e secundários, pois só com esta condição uma análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais.

Para o autor, os gêneros primários são aqueles que se constituem em circunstâncias de comunicação espontânea, tais como: conversa de salão, carta, diário, bilhete etc. Os gêneros secundários se efetivam em situações de comunicação mais complexa e relativamente evoluídas, principalmente na escrita, são exemplos: romance, livro didático, palestras, editorial, teses etc.

De acordo com Marcuschi: “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” (2002/2005, p. 22) Surgem das necessidades e atividades sócio-culturais e

devem ser definidos mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por seus aspectos formais (linguístico-estruturais).

Para Schneuwly (2004), o conceito de base é: *gênero é instrumento*, o qual permite ao sujeito agir em situações de linguagem. Essa definição o teórico relaciona à concepção bakhtiniana de gênero. A definição de parâmetros que conduzem a ação comunicativa determina a escolha do gênero, o que caracteriza uma relação de meio-fim. Nesse sentido:

[...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (Schneuwly, 2004, p. 26-7).

O instrumento é objeto socialmente elaborado que determina o comportamento do indivíduo sobre um objeto ou situação. Essa seria a função do gênero, um instrumento a ser apropriado por um sujeito, o qual, uma vez instrumentalizado, pode adquirir novos conhecimentos e saberes. O conhecimento e a concepção da realidade estão contidos nos meios para agir sobre ela, o que embasa a noção, enfatizada por Schneuwly, de instrumento como meio de conhecimento.

No artigo *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*, Schneuwly e Dolz, no que diz respeito aos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem, fazem considerações significativas e defendem a ideia de que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.” (2004, p. 71)

As práticas sociais são mediadas pela linguagem, ou pelas práticas de linguagem que implicam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação. Os agentes da situação comunicativa analisam e interpretam essa situação, o que depende da identidade social dos agentes, das noções que têm dos usos possíveis da linguagem e de sua apreciação valorativa.

Os autores (2004, p. 80-1), ao proporem uma nova abordagem no trabalho com os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem, alertam que isso implica levar em consideração que:

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor reproduzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Como conclusão, os autores afirmam que a apropriação de um gênero será facilitada em consequência de um trabalho preciso daquilo que pode ser ensinado por meio

de um determinado gênero e isso propiciará o desenvolvimento de capacidades de linguagem que estejam associadas ao gênero em questão.

De acordo com a abordagem teórica apresentada, o MC se caracteriza como um gênero textual secundário e um instrumento de ensino-aprendizagem significativo, já que, como texto prévio, oportunizará, ao produtor de um texto, desenvolver capacidades que sejam transferíveis para outros gêneros.

2.1 O MC como gênero da esfera acadêmica

A noção de mapeamento conceitual surgiu como uma técnica de investigação desenvolvida por Joseph Novak e sua equipe, em 1972, em um programa de pesquisa na Universidade de Cornell, após 12 anos de estudos que objetivavam investigar a habilidade de crianças de 6 a 8 anos para adquirir conceitos de ciência. Inicialmente, tentou-se fazer acompanhamento por meio de entrevistas, para posterior análise das transcrições, porém era difícil identificar a evolução na compreensão de conceitos de ciência por elas. A partir da necessidade de encontrar uma forma que melhor representasse tal compreensão, surgiu a ideia de representar o conhecimento das crianças em forma de mapa conceitual (Novak e Cañas, 2006).

Mapas Conceituais são representações que explicitam as relações entre conceitos usando palavras de ligação entre eles. A relação entre dois ou mais conceitos forma uma proposição, ou seja, uma declaração sobre algum evento ou objeto (cf. figura 1). As ideias são organizadas de forma hierárquica, com os conceitos mais gerais no topo do mapa e os mais específicos nas extremidades (cf. figuras 1 e 2).

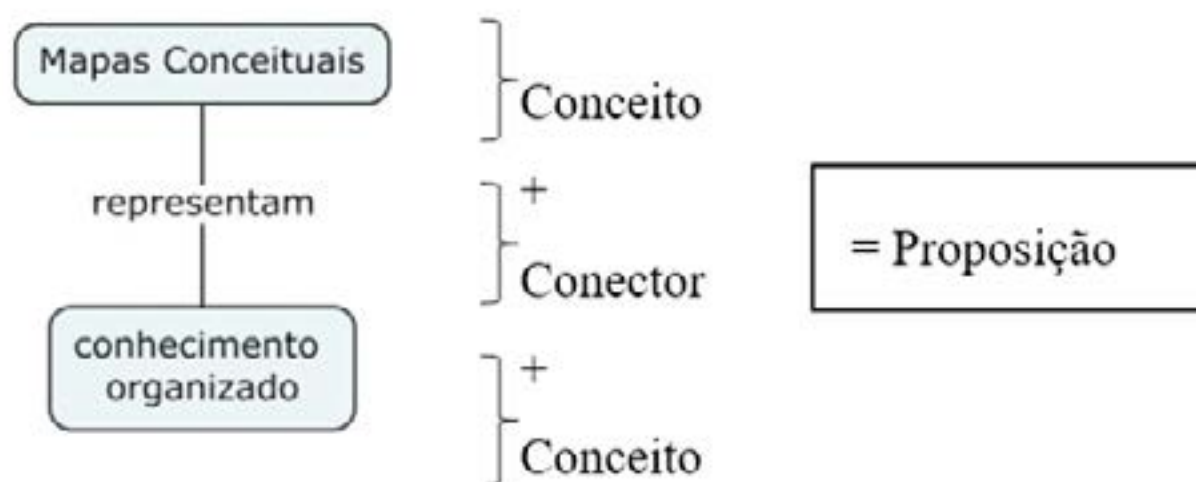


Figura 1. Estrutura do MC

Fonte: As autoras

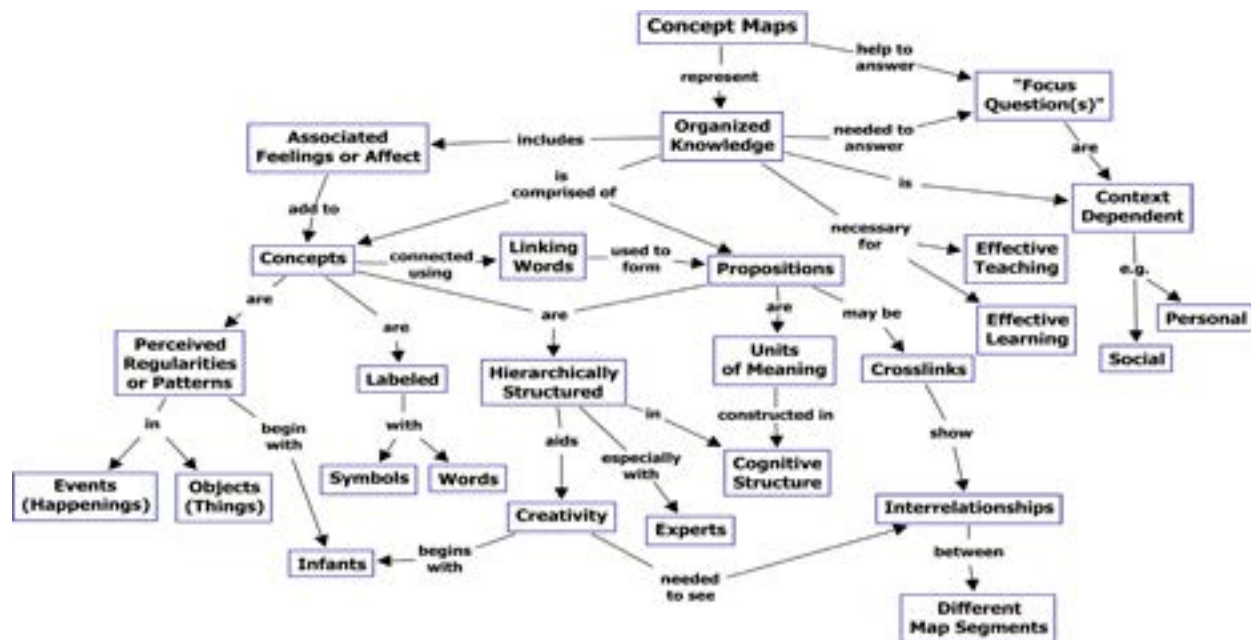


Figura 2. Mapa conceitual sobre mapas conceituais

Fonte: Recuperado de <http://cmap.ihmc.us/docs/img/CmapAboutCmapsLarge.png>

A noção de MC e seu desenvolvimento fundamentam-se na psicologia cognitiva da aprendizagem, sobretudo na Teoria da Assimilação de David Ausubel. Conforme esse estudioso, a aprendizagem significativa efetiva-se quando a aprendizagem se dá por assimilação de novos conceitos e proposições que se agregam a conceitos e proposições já consolidados (Moreira, 2011).

Nesse sentido, o gênero MC caracteriza-se como um facilitador dessa assimilação em práticas de linguagem pertinentes ao meio acadêmico, já que, segundo Novak e Gowin (1984, p. 139, apud Moreira, 2011, p. 153), ‘significados são idiossincráticos por natureza — todas as nossas percepções são influenciadas pelos conceitos e proposições que temos em nossa estrutura cognitiva, e nós vemos o mundo como nossa estrutura cognitiva permite que o vejamos’. Assim, o trabalho com o MC instrumentalizará o estudante para que reflita sobre sua própria prática em situações de uso de linguagem, uma vez que estabelece relações entre conceitos e os hierarquiza.

Ainda quanto à funcionalidade do MC, como observa Aguilar Tamayo (2012, p. 47), rapidamente a ferramenta adquiriu novas funções dentro do projeto de Novak e sua equipe. Além de técnica de análise dos dados das entrevistas, o MC passa a desempenhar as funções de estratégia metodológica, modelo de estimulação experimental e instrumento para a aprendizagem, inclusive para os próprios pesquisadores do grupo de Novak.

Durante os anos 1980, os MC tornaram-se populares como instrumento de avaliação, desde o ensino fundamental até a graduação. No entanto, como eram desenhados à mão em folha de papel, demandavam bastante tempo e esforço, limitando a ampliação de seu uso, o que ocorreu a partir dos anos 1990, com o desenvolvimento do *software Cmap Tools*, cuja utilização foi potencializada pela Web, os recursos

multimídia e a Internet. Essa conjuntura favoreceu a expansão gigantesca do uso dos MC, tanto em termos de usuários como nas formas de aplicação. Essa nova ferramenta permite a construção colaborativa de MC, bem como sua publicação e compartilhamento na Web (Novak & Cañas, 2010). Nesse sentido, de acordo com Aguilar Tamayo, pode-se considerar o MC “como parte dos artefatos culturais [...] que integram sistemas simbólicos [...] disponíveis socialmente para a construção, comunicação e preservação do conhecimento” (2012, p. 54).

Considerando que o “mapa conceitual, em sua dimensão técnica, existe de maneira estável” (Aguilar Tamayo, 2012, p. 54), suas normas gráficas, espaciais e linguísticas constituem um sistema que permite a representação do conhecimento e facilitam e/ou requerem o desenvolvimento de certas competências e modos de conhecer o mundo. Assim, retomando-se os três elementos apontados por Bakhtin (1992) como constitutivos dos diferentes gêneros (conteúdo temático, construção composicional e estilo), tem-se que o *conteúdo temático* de um MC é um conjunto de proposições.

Quanto à *construção composicional*, pode-se dizer que as principais características do MC são: a presença de *questão focal*, que é uma espécie de título; o uso de *conexões* para relacionar os conceitos, segundo a visão do autor do mapa, é a grande regularidade, sendo o principal diferencial entre o MC e outros tipos de esquemas; a *hierarquia*, que é marcada pela posição da informação na página e pela presença das flechas.

No que se refere ao *estilo*, as principais características do MC são: a *concisão e adequação* na apresentação dos conceitos dentro dos retângulos; o *uso de abreviações*; a *seleção adequada dos conectores*; *não repetição de conceitos* etc.

2.1.1 Possibilidades de usos do MC no ensino superior

Enquanto gênero da esfera acadêmica, desde seu surgimento no início da década de 1970, diversos usos foram sendo descobertos para o mapeamento conceitual. Segundo Marriott e Torres (2007, p. 166), sua utilização na academia abrange quatro situações principais: “diagnosticar e explorar o conhecimento prévio do aluno acerca de um tópico por meio de uma tempestade de ideias para promover a ancoragem com o novo conhecimento; resumir conteúdos e fazer anotações (de dados externos como um texto escrito ou exposições orais em aulas / seminários / apresentações); revisar e estudar a matéria; e avaliar”.

Ampliando esse repertório, Marriott e Nicola (2014, p. 318) indicam o emprego dos MC para leitura de textos longos, contribuindo para o planejamento da atividade leitora, o processamento de informações e a concentração. Assim, “os MC representam uma forma de monitoramento do cérebro enquanto se lê, a fim de garantir qualidade de atenção e ampliar estratégias metacognitivas de controle e regulação do pensamento durante a leitura”. As autoras também destacam a aplicabilidade do MC como texto prévio para outras práticas de linguagem na esfera acadêmica.

Outro aspecto a ser ressaltado é a característica de planejamento de leitura e de apresentações orais em contextos formais. A estratégia de planejar a leitura acadêmica possibilita desenvolver no estudante o comportamento estratégico que implica intencionalidade, ou seja, propósito de leitura, promovendo ações conscientes de mobilização de habilidades em prol do alcance de objetivos. Desse modo, desenvolve-se a formação da autonomia e do espírito crítico do leitor, tão necessária à pesquisa e ao estudo acadêmico. Assim, um leitor experiente realiza algumas ações e seleções antes, durante e depois da leitura, quando, por exemplo, usa meta é produzir um resumo acadêmico solicitado pelo professor, ou fazer uma apresentação oral (Marriott & Nicola, 2014, p. 318).

Nessa perspectiva, a aplicabilidade do mapa conceitual vai além do planejamento da leitura de textos prévios, passando a ser ele próprio um texto prévio para a produção de outros gêneros acadêmicos, como exposições orais, resumos e resenhas.

3. Mapeamento de leitura de capítulo de livro

Para produção de MC de leitura de textos longos, como é o caso de capítulos de livro, é necessário, primeiramente, observar o título e os subtítulos, dispondo, respectivamente, as palavras-chave referentes ao título em um retângulo no centro do mapa, e as relacionadas aos demais, em retângulos em volta daquele retângulo central.

Marriott e Nicola (2014), abordando os MC como gênero textual, sugerem a seguinte regra geral para a produção de MC de leitura: nos retângulos, apenas as informações selecionadas do texto-fonte; fora dos retângulos, apenas as conexões criadas pelo leitor e produtor do mapa conceitual. A informação deve ser apresentada concisamente nos retângulos e a quantidade de conceitos deve ficar limitada ao parágrafo, tido como uma unidade significativa do texto; entre os retângulos são feitas conexões estabelecidas por verbos, conjunções, locuções conjuntivas, preposições, advérbios.

O encaminhamento para a leitura de livro na disciplina LPTA tem como base as seguintes recomendações de Marriott e Nicola (2014) para o mapeamento de textos longos:

Quadro 1. Recomendações para a elaboração de MC de leitura de textos longos

1. Antes de se iniciar a construção do MC, é recomendado fazer leitura averiguativa, de reconhecimento global do texto, bem como de suas partes, como títulos e subtítulos. Na etapa seguinte, pode-se retornar ao começo para aprofundar a leitura, fazendo o mapeamento à medida que lê.
2. Não se repetem conceitos e proposições.
3. Não devem ser incluídos exemplos.
4. Não se usa 1ª pessoa do plural nem a palavra 'você' ou verbos no imperativo.
5. Os conceitos devem ser ramificados, evitando-se a linearidade das ligações.
6. Priorizam-se conceitos, fatos históricos, leis e princípios.
7. Deve-se procurar formar as proposições paralelamente à construção do mapa.
8. Os mapas conceituais são pessoais, mas devem ser revisados a partir das relações lógicas que estabelecem.
9. Podem apresentar setas, abreviaturas, sinais matemáticos e cores, desde que tenham um uso lógico.
10. Dispensam a indicação de começo, meio e fim, como nos textos convencionais lineares, pois são estruturais.

Fonte: Adaptado de Marriott e Nicola (2014)

3.1 Operações de linguagem: elementos coesivos e verbos dicendi

Sob a luz da concepção sociointeracionista discursiva (Bronckart, 2003), as unidades de estudo de um texto são ações verbais e não verbais, ou seja “condutas que podem ser atribuídas a um agente em particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social” (Machado, 2005, p. 249).

Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), as ações de linguagem são constituídas por um conjunto de operações de linguagem, as quais, se apropriadas com maestria por um sujeito, traduzem-se em capacidades de linguagem, que se subdividem em: (i) capacidades de *ação* (condições de produção do texto), (ii) capacidades *discursivas* (organização interna do texto), (iii) capacidades *linguístico-discursivas* (operações de elementos léxicos e sistêmicos que formam o texto ou que contribuem para a organização de um determinado gênero).

Tendo por referência as características do gênero MC, interessa-nos destacar, no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, as *operações de textualização*, que se traduzem na coesão, na relações entre segmentos do texto; e as *operações de estabelecimento das responsabilidades enunciativas*, que envolvem o gerenciamento de vozes que perpassam um discurso.

microtextuais. São eles: porém, visto que, que (2x), pois, mas também, como, do qual, ainda que.

Assim, o leitor, ao passo que lê o texto-fonte, precisa tomar decisões sobre as relações lógico-semânticas que estabelecerá entre os conceitos. Acredita-se que a estrutura composicional do MC, ao favorecer a visualização dos conceitos, nos retângulos, relacionando-os com algum termo de ligação, também facilita a compreensão, por exemplo, de que o conectivo “porém” coloca em evidência uma *relação de oposição* entre os conceitos, enquanto “visto que” indica tratar-se de uma *relação de causa*. Da mesma forma, o estudante, no processo de construção e, posteriormente, de leitura de seu MC, poderia perceber mais facilmente o valor *explicativo* da conjunção “que” ou de *concessão* de “ainda que” no MC em análise (fig. 3).

É interessante, também, observar a utilização de contração de elementos coesivos, como, por exemplo, em “do qual” (de + o + qual). Ao fazer uso dessa locução, o produtor do MC estabelece uma relação coesiva de regência, revelando domínio de uma operação linguística mais complexa.

3.1.2 Verbos de dizer

Em um MC, o discurso relatado é um procedimento linguístico inerente à sua composição, já que seu produtor reproduz a fala de outro, o que ressalta o caráter polifônico do gênero. Na elaboração de MC, é preciso que seu produtor distinga a sua voz da voz do produtor de um texto-fonte. E mais, é preciso que o produtor do MC, o qual enuncia a voz do outro, consiga interpretar e reportar as ações do produtor do texto-fonte, e, para isso, os verbos de dizer são empregados. Esses verbos introduzem a voz de outro e indicam como se deve ler o que é relatado (Marriott & Nicola, 2014).

Ao produzir um MC, o autor retextualiza um texto-fonte, fazendo uso de determinadas escolhas linguísticas:

Essas escolhas linguísticas, na maioria das vezes, ocorrem de forma intuitiva, porém, se feitas conscientemente pelo autor do mapa, atribuem autenticidade de discurso a esse texto prévio, sem se negligenciar o direito autoral do discurso do outro bem como, garantindo-se as características estruturais e semânticas do mapa conceitual (Marriott & Nicola, 2014, p. 321).

O texto que segue é um fragmento de MC, produzido por um acadêmico, e tem por base um dos capítulos do livro “Política para não ser idiota”, de Mario Sergio Cortella e Renato Janine Ribeiro. Neste MC, seu produtor, além de distinguir as vozes dos dois autores do livro de sua própria voz, teve também que diferenciar a voz de cada um dos autores.

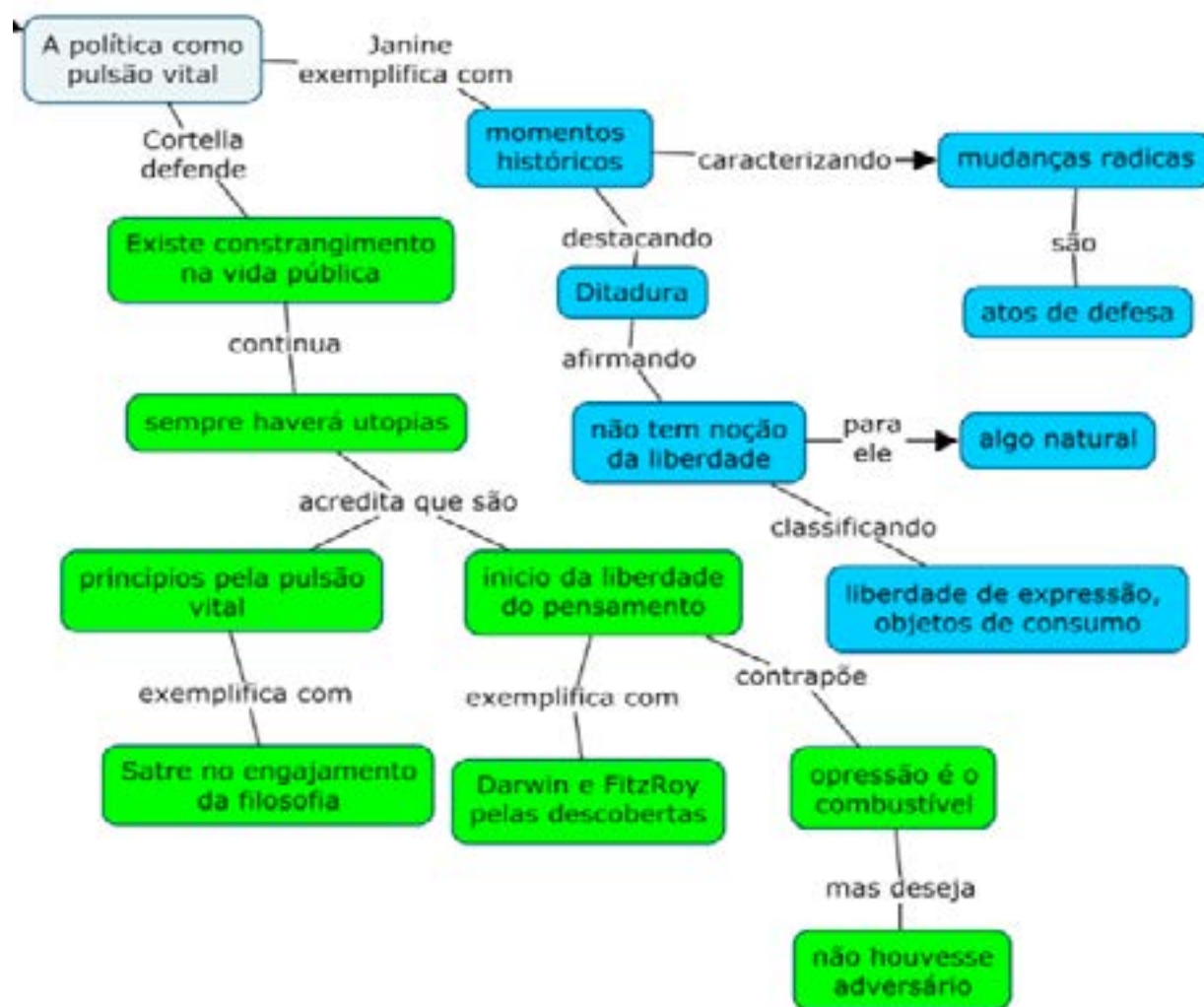


Figura 4. MC do capítulo 3 do livro *Política para não ser idiota*

Fonte: MC produzido por um acadêmico do 1º período do curso de Engenharia Química da PUCPR.

Analisando-se o MC, temos o título do capítulo “A política como pulsão vital” e, logo de início, faz-se a distinção das vozes dos dois autores nomeando-os: “Cortella defende” e “Janine exemplifica”.

Para dar voz a Cortella, o produtor do MC faz uso dos seguintes verbos de dizer: *defende*, *continua*, *acredita*, *exemplifica*, *contrapõe* e *deseja*. Os verbos que dão voz a Janine são *exemplifica*, *caracterizando*, *destacando*, *afirmando*, *classificando*.

Levando-se em consideração que, no livro, os dois autores debatem vários temas relacionados à política, a escolha dos verbos de dizer revela que, para seu produtor, o discurso de Cortella demonstra força argumentativa mais acentuada.

Os verbos *defende*, *acredita* e *contrapõe* denotam, respectivamente, a defesa de uma tese, a força de um argumento e um contra-argumento, proposições inerentes a um texto argumentativo. Isso mostra que o produtor do MC interpreta a relevância temática e a articulação dos elementos do texto-fonte que caracterizam uma sequência argumentativa.

Embora os dois autores do livro estabeleçam um debate, o que caracterizaria proposições argumentativas no MC, observa-se que, com relação aos verbos que anunciam a voz de Janine, principalmente *exemplifica, caracterizando, classificando e destacando*, o produtor do MC ameniza o tom das proposições, revelando uma interpretação diferenciada das ações linguísticas de Cortella.

4. Considerações finais

Por meio da produção de MC, o aluno aprende a distinguir as “vozes” que podem compor um discurso, ou seja, diferencia a sua voz da do(s) autor(es) agregando novos conhecimentos aos conhecimentos linguísticos que já possui.

Além disso, por conta de sua estrutura composicional (Bakhtin, 1992), o gênero MC evidencia a importância de se dominar o uso de elementos coesivos (verbos de dizer, conectores argumentativos, preposições, advérbios etc.) para estabelecer relações de sentido usando conceitos e proposições de um texto-fonte.

Como resultado dessa sequência de atividades, espera-se que o acadêmico esteja instrumentalizado para produzir alguns dos gêneros trabalhados na disciplina, tais como painéis orais e resenhas, além de outros necessários a suas atividades acadêmicas.

Ao apropriar-se, com maestria, das operações de linguagem condizentes com o uso de verbos de dizer e de elementos coesivos diversos, o produtor de MC revela domínio de capacidades linguístico-discursivas.

Referências bibliográficas

- Aguilar Tamayo, M. F. (2012). Origen del mapa conceptual y su transformación en herramienta cultural. In M. F. Aguilar Tamayo et al. (Orgs.), *Didáctica del mapa conceptual en la educación superior: experiencias y aplicaciones para ayudar al aprendizaje de conceptos*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Juan Pablos Editor.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronckart, J.-P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- Cortella, M. S., & Ribeiro, R. J. (2013). *Política para não ser idiota*. Campinas: Papiros.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Koch, I., & Elias, V. (2011). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Machado, A. R. (2005) A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. (Obra original publicada em 2002).

- Marriott, R. de C. V., & Nicola, R. M. S. (2014). Mapas Conceituais & Leitura e Produção Acadêmica. In P. R. M. Correia, M. E. I. Malachias, A. J. Cañas & J. Novak (Eds.), *Concept mapping to learn and innovate. Proceedings of the Sixth International Conference on Concept Mapping* [Online] (pp. 315-322, Vol. 2). São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidade. Recuperado em 25 outubro, 2015, de <http://cmc.ihmc.us/cmc2014Proceedings/cmc2014%20-%20Vol%202.pdf>.
- Marriott, R., & Torres, P. (2007). Mapas Conceituais. In P. Torres (Org.), *Algumas Vias para Entretecer o Pensar e o Agir*. Curitiba: SENAR-PR.
- Moreira, S. M. (2011). *Entre o pensar ser, o pensar e o ser: um estudo sobre a pré-disposição de professores prospectivos à subversão* (Tese de Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2010). The universality and ubiquitousness of concept maps. In J. Sánchez, A. J. Cañas & J. D. Novak (Eds.), *Concept Maps: Making Learning Meaningful*. Proc. of Fourth Int. Conference on Concept Mapping. Viña del Mar, Chile.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization*, 5, 175-184.
- Novak, J., & Gowin, D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneuwly, B. (2004). Gêneros e tipo de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In B. Schneuwly, J. Dolz et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004) Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly, J. Dolz et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

O processo de ensino-aprendizagem do gênero resumo na universidade: apresentação de um procedimento

Teaching and learning process of abstract gender at University: presentation of a procedure

Erica Reviglio Iliovitz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

ericarevi@gmail.com

Resumo

O presente trabalho discute a apresentação de um procedimento de elaboração do gênero resumo em diferentes cursos do ensino superior. Os objetivos deste trabalho são apresentar um procedimento para a elaboração de resumos e analisar dois resumos produzidos conforme esse procedimento por estudantes do ensino superior. O quadro teórico-metodológico adotado envolveu aspectos da leitura e da escrita na universidade (Goldstein, Louzada & Ivamoto, 2009); o procedimento de elaboração de resumos proposto por Platão e Fiorin (1990); o planejamento de ensino de gêneros através de sequências didáticas (Schneuwly & Dolz, 2004); experiências e reflexões sobre a língua portuguesa no ensino superior (Ghiraldelo, 2006; Cavalcante, 2012); e elementos referentes ao gênero resumo em si (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004; Ramires, 2008). Os resultados indicam que os estudantes apresentam diversas dificuldades no processo de elaboração de resumos, desde a identificação dos trechos principais do texto até a elaboração de paráfrases desses trechos e o uso de elementos coesivos. As conclusões indicam que o processo de ensino-aprendizagem do gênero resumo na universidade exige foco no domínio da competência discursiva de parafrasear aliada ao conhecimento e domínio das conjunções como elementos coesivos.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Resumo; Ensino; Aprendizagem.

Abstract

This paper discusses the presentation of a procedure to elaborate abstract text gender in different University courses. This paper's aims are to present a procedure to elaborate abstracts and to analyse two abstracts produced by University students according to this procedure. The theoretic-methodological frame adopted involved reading and writing aspects at University (Goldstein, Louzada & Ivamoto, 2009); a procedure to elaborate abstracts proposed by Platão and Fiorin (1990); planning text

gender teaching through didactical sequences (Schneuwly & Dolz, 2004); experiences and considerations about teaching Portuguese language at University (Ghiraldelo, 2006; Cavalcante, 2012); and elements regarding abstract as a text gender itself (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004; Ramires, 2008). Results indicate that students present several difficulties during the process to elaborate abstracts. These difficulties include to identify the main parts on the text and to paraphrasing those parts as well as using cohesive elements. Conclusion indicate that teaching and learning process of abstract as a text gender at University demands focus on the domain of discursive competence of paraphrasing together with knowledge and domain of conjunctions as cohesive elements.

Keywords: Textual genders; Abstract; Teaching; Learning.

1. Introdução

Na minha prática docente no ensino superior, ministro disciplinas da área de leitura e produção de textos que visam, fundamentalmente, ampliar e aprimorar o letramento acadêmico de estudantes ingressantes na universidade. Nessas disciplinas, compostas por três unidades, são abordadas concepções de texto, gêneros textuais, leitura, escrita, coesão e coerência.

Na terceira e última unidade, é solicitada a produção textual de um resumo, que envolve a elaboração de paráfrases.

O presente trabalho discute a apresentação de um procedimento de elaboração do gênero resumo na universidade.

O gênero resumo foi escolhido como objeto de análise porque se trata de um gênero bastante solicitado ao longo da vida acadêmica dos estudantes. Além disso, eles apresentam uma série de dificuldades na elaboração de resumos. Nesse sentido, consideramos importante que haja uma sistematização do processo de ensino-aprendizagem desse gênero e uma subsequente pesquisa em relação a esse processo.

Em síntese, nas palavras de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 91): “por que, enfim, a nossa escolha de sistematizar o ensino do resumo? Em primeiro lugar, pelas dificuldades que os alunos, de modo geral, encontram quando se defrontam com a necessidade de produzir textos pertencentes a gêneros da esfera tipicamente escolar e/ou científica”.

Os objetivos deste trabalho são apresentar um procedimento para a elaboração de resumos e analisar dois resumos produzidos por estudantes de graduação do curso superior em Matemática conforme esse procedimento.

2. Quadro teórico-metodológico

O quadro teórico-metodológico adotado foi o do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999), que, basicamente, considera “[...] as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (Bronckart 1999, p. 31-32). No caso

do processo de ensino-aprendizagem, isso ocorre, fundamentalmente, considerando que “[...] o desenvolvimento de conhecimentos e de práticas novas exige, em primeiro lugar, o contato com os modelos a serem adquiridos [...]” (Bronckart 1999, p. 87).

Nesse contexto, foram envolvidos aspectos da leitura e da escrita na universidade (Goldstein, Louzada & Ivamoto, 2009); o procedimento de elaboração de resumos proposto por Platão e Fiorin (1990); o planejamento de ensino de gêneros através de sequências didáticas (Schneuwly & Dolz, 2004); experiências e reflexões sobre a língua portuguesa no ensino superior (Ghiraldelo, 2006; Cavalcante, 2012); e elementos referentes ao gênero resumo em si (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004, 2005; Ramires, 2008).

Discutiremos brevemente o quadro teórico-metodológico no contexto do ensino superior apresentando o conceito do gênero resumo e as habilidades minimamente necessárias para produzir esse gênero.

O processo de ensino e aprendizagem na universidade apresenta determinadas especificidades na abordagem dos gêneros. Inicialmente, é preciso concordar com o fato de que “o professor deve ter em mente as habilidades que ele espera desenvolver no aluno” (Ghiraldelo 2006, p. 90).

Para ensinar o gênero resumo, as habilidades a serem desenvolvidas no aluno são referentes tanto à compreensão textual do texto a ser resumido quanto ao domínio de determinados aspectos da produção textual em si.

Inicialmente, convém esclarecer o conceito do gênero resumo:

O resumo é sempre um texto menor do que o texto original, objeto do resumo. Ao elaborá-lo, o autor deve expressar objetivamente, com as próprias palavras, o que o texto-base contém de essencial. Não se trata de fazer ‘colagem’ de frases pinçadas nem de traçar comentários e avaliações sobre o conteúdo do texto original, mas sim de destacar suas ideias centrais (Goldstein, Louzada & Ivamoto 2009, p. 161).

Portanto, ao resumir, é necessário, primeiramente, compreender as ideias principais do texto original. Além disso, é importante não emitir opiniões a respeito do conteúdo nem copiar trechos: devem ser usadas palavras próprias da pessoa que vai resumir. Outro cuidado a ser tomado é fazer referência explícita ao autor do texto: “um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas as ideias que, de fato, são do autor do texto resumido” (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004, p. 47)

Entretanto, um dos maiores desafios ao resumir um texto é justamente o de usar as próprias palavras. Essa habilidade remete ao elaborado exercício da paráfrase, que “[...] se caracteriza por ser uma repetição de outro texto, com o objetivo de esclarecê-lo, com a utilização de palavras próprias do autor do texto ‘atual’”. (Cavalcante 2012, p. 167).

A paráfrase é uma habilidade fundamental na elaboração de resumos, pois engloba tanto a compreensão das ideias principais quanto a articulação de diferentes vozes enunciativas:

A injunção semanticamente paradoxal subjacente ao resumo institucional — dizer em poucas palavras, mas do mesmo ponto de vista enunciativo, o que o autor do texto a resumir quis dizer — só pode ser seguida por uma atividade complexa de paráfrase, por meio da qual o ‘resumidor’ revive, em seu resumo, a ‘dramatização discursiva’ construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem (Schneuwly & Dolz 2004, p. 75).

Diante do exposto, observamos que há basicamente cinco aspectos a serem contemplados na elaboração de um resumo: a) compreender as principais informações do texto a ser resumido; b) não emitir opinião a respeito; c) não copiar; d) usar as próprias palavras, isto é, parafrasear; e e) fazer referência ao autor do texto a ser resumido.

A seguir, apresentaremos a metodologia adotada neste trabalho.

3. Metodologia

Foi proposto aos estudantes que elaborassem um resumo (que apresenta sequência predominantemente explicativa) de artigos de opinião (que apresentam sequência predominantemente argumentativa) sobre temas polêmicos.

Segundo Cavalcante (2012, p. 69), a “[...] sequência explicativa [...] tem como finalidade maior responder a uma pergunta, que pode ser ‘por quê?’, ‘como?’, ‘para quê?’, visando [...] apresentar razões e informações acerca de algo”.

Já a sequência argumentativa, conforme a mesma autora, “[...] visa defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados” (Cavalcante, 2012, p. 67).

Nesse sentido, a finalidade principal dos resumos que iremos analisar é apresentar, com as próprias palavras (através de paráfrases) as informações mais importantes do texto original — no caso, a tese, os argumentos e contra-argumentos de um artigo de opinião.

O procedimento de elaboração de resumos que foi ensinado aos estudantes é baseado em Platão e Fiorin (1990). Esse procedimento foi selecionado porque corresponde a uma espécie de técnica passo a passo, composta por 4 etapas, para elaborar resumos. As etapas desse procedimento são as seguintes:

1.ª etapa: leitura de um artigo de opinião referente a um tema polêmico;

2.ª etapa: identificação dos trechos principais de cada parágrafo do texto;

3.^a etapa: paráfrase de cada trecho principal;

4.^a etapa: organização das paráfrases através da utilização de elementos coesivos.

Além de apresentar uma técnica de elaboração de resumos, considerei importante inserir essa técnica em uma sequência didática conforme Schneuwly e Dolz (2004). Essa sequência deveria envolver os conhecimentos prévios dos estudantes, tanto a respeito do conceito que eles tinham a respeito do gênero textual resumo quanto em relação a tudo aquilo que eles já sabiam sobre o tema polêmico do artigo de opinião. Dessa forma, a sequência didática elaborada foi composta de três grandes momentos:

1.^o grande momento: discussão sobre os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito tanto do gênero textual resumo quanto do tema polêmico abordado e leitura do artigo de opinião sobre esse tema polêmico;

2.^o grande momento: discussão dos trechos mais importantes de cada parágrafo do artigo de opinião e paráfrase desses trechos;

3.^o grande momento: reorganização das paráfrases utilizando elementos coesivos.

No primeiro grande momento da nossa sequência didática, perguntei aos discentes qual era a compreensão deles a respeito do conceito do gênero resumo.

Muitos estudantes tinham dúvidas em relação a esse gênero textual.

Alguns pensavam que resumo poderia ser considerado sinônimo de resenha e de fichamento, enquanto outros supunham que resumir era apenas copiar os trechos principais do texto original.

Esclareci que resumo pode ser definido como um texto bastante sucinto que apresenta apenas os pontos principais do tópico abordado. Enfatizei que não convém apresentar opiniões pessoais nem copiar trechos ao elaborar um resumo. O que importa é apresentar as ideias principais do texto que será resumido.

Em seguida, discuti com os estudantes os conhecimentos prévios que eles tinham em relação ao tema polêmico abordado no artigo de opinião e organizamos esses conhecimentos em duas colunas, correspondentes a argumentos favoráveis e contrários ao tema.

Para encerrar esse primeiro grande momento da sequência didática, foi feita a leitura do artigo de opinião (1.^a etapa do procedimento de elaboração de resumos conforme Platão & Fiorin, 1990) e foram comparados os conhecimentos prévios sobre o tema antes da leitura com as informações elencadas no texto.

No segundo grande momento da nossa sequência didática, discutimos quais seriam os trechos mais importantes de cada parágrafo (2.^a etapa do procedimento proposto

por Platão e Fiorin, 1990) e como esses trechos poderiam ser parafraseados (3.^a etapa do procedimento). Em síntese, seguimos a sugestão de Ramires (2008, p. 73):

Para fases diferentes da tarefa de resumir, correspondem ações ou estratégias importantes para a produção de resumos. Assim, na fase de leitura do texto a ser resumido, são feitas anotações, planejamentos, relações entre as ideias centrais com os conhecimentos prévios do autor do resumo; na fase de preparação do resumo, é feita a identificação de trechos em que estão contidas as informações potencialmente relevantes, procedendo-se a mudanças, paráfrases [...].

Por fim, no terceiro e último grande momento da sequência didática, reorganizamos coletivamente as paráfrases através do uso de elementos coesivos referenciais (tais como pronomes) e elementos coesivos sequenciais (tais como conjunções), de modo a promover a redação final do resumo (4.^a etapa do procedimento proposto por Platão & Fiorin, 1990).

No decorrer desse processo, eram feitas novas sugestões e foram realizados alguns ajustes para que o texto final estivesse suficientemente sucinto e fosse plenamente compreendido independentemente da leitura do texto original, constituindo, assim, uma espécie de “modelo” de resumo (cf. Bronckart, 1999; Schneuwly & Dolz, 2004).

Por fim, solicitamos aos estudantes que realizassem esse procedimento em grupos e apresentassem os textos em sala durante seminários que fizeram parte do processo avaliativo. Os estudantes que estiveram ausentes na apresentação dos seminários em grupos foram solicitados a elaborar o resumo individualmente.

4. Dados e análise

Os dados selecionados para análise correspondem a resumos elaborados individualmente por dois estudantes da mesma turma do curso superior em Matemática. Foi solicitado que eles resumissem o artigo de opinião intitulado “Estigma criminal e liberdade individual”, de autoria de Juliana Garcia Belloque e Tecio Lins e Silva, que defende que o uso de drogas para consumo próprio deixe de ser considerado crime.

Um dos resumos contemplou, de forma satisfatória, praticamente todos os aspectos envolvidos no ato de resumir pois, como veremos, esse resumo parafraseou adequadamente as informações do texto original e fez referência explícita aos autores do texto através de modalização em discurso segundo e discurso indireto.

O outro resumo, por sua vez, fez isso de modo menos eficiente. Além disso, ele desrespeita três aspectos importantes para a adequação a esse gênero textual específico: não referenciar explicitamente os autores do texto original; não apresentar uma conclusão e emitir a própria opinião a respeito do tema abordado.

Vejamos então a análise do primeiro resumo.

4.1. Análise do primeiro resumo

O primeiro resumo, composto de cinco parágrafos, é apresentado a seguir:

De acordo com Juliana Garcia Belloque e Tecio Lins e Silva, o governo aprovou a descriminalização do porte de drogas para consumo próprio. Mas isso não significa a legalização.

Segundo os autores, não podemos enxergar os drogados como criminosos, e sim trata-los (sic) como um problema de saúde pública.

Desde 2006 a lei foi mudada, o usuário teve a pena de prisão suspensa. É apenas punido perdendo alguns de seus direitos. Os autores dizem que punir o usuário é fazê-lo (sic) de vítima mais uma vez, e acrescentam dizendo que o drogado deve ser ajudado no que for preciso.

Juliana e Tecio relatam que o governo não puni (sic) aqueles que cometem crimes contra si por não afetarem outras pessoas. É o caso da tentativa de suicídio. O governo optou pela criminalização do compartilhamento do uso de drogas, pois isso afeta outras pessoas.

Eles concluem dizendo que onde o comportamento individual prejudica os outros, o código penal pode ser aplicado rigorosamente. Devemos discutir o problema das drogas de forma clara, sem preconceitos.

De modo geral, embora esse resumo contenha alguns poucos erros ortográficos (ausência de acentuação em “trata-los”, “faze-los”, grafia incorreta de “o governo não puni”, que são seguidos entre parênteses pela expressão latina “sic”), ele apresenta paráfrases adequadas do texto original.

Um exemplo de paráfrase adequada é a que o estudante faz no terceiro parágrafo do seu resumo a partir do sexto parágrafo do texto original, que diz o seguinte: “a lei vigente no país desde 2006 já afasta a pena de prisão para o usuário, prevendo apenas medidas restritivas de direitos [...]”. Esse trecho foi parafraseado como “desde 2006 a lei foi mudada, o usuário teve a pena de prisão suspensa. É apenas punido perdendo alguns de seus direitos”.

Além disso, apesar de o primeiro parágrafo do resumo conter algumas palavras idênticas ou quase idênticas às palavras do primeiro, segundo e quinto parágrafos do texto original (“descriminalização do porte de drogas para consumo próprio”; “não significa legalizar”; “enxergar o usuário de drogas como criminoso”), o estudante inicia o segundo parágrafo com a modalização em discurso segundo que, nas palavras

de Maingueneau (2011, p. 139), é “[...] um modo [...] para um enunciador indicar que não é o responsável por um enunciado”.

Podemos constatar que o estudante usa com propriedade o recurso da modalização em discurso segundo no início do segundo parágrafo (“segundo os autores”) e o discurso indireto nos três últimos parágrafos (no terceiro parágrafo, ele escreve “os autores dizem que”; no quarto parágrafo, usa “Juliana e Tecio relatam que”; e no quinto e último parágrafo, usa “eles concluem dizendo que”).

Portanto, esse estudante respeita o princípio de mencionar frequentemente os autores do texto, evitando assim que o leitor assumira como sendo do estudante as ideias que são dos autores do artigo de opinião (cf. Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004, p. 47).

O único aspecto que poderia ser considerado mais problemático nesse resumo é a última oração: “devemos discutir o problema das drogas de forma clara, sem preconceitos”. Nesse trecho, o estudante parece aderir ao ponto de vista defendido pelos autores e expressa a própria opinião.

Passemos agora para a análise do segundo resumo.

4.2. Análise do segundo resumo

Eis o segundo resumo selecionado para análise:

Aprovada (sic) pelo Senado o anteprojeto do antigo código penal de 1940, a respeito da polêmica pauta da descriminalização do porte de drogas para consumo próprio, assunto que existe controversas (sic), haja vista que não trata somente da política da liberação sem compromisso, mas também da responsabilidade do Estado socialmente.

Não basta punir para que haja proibição, mas que possa tratar o usuário de drogas não tão somente como criminoso, mais (sic) que o Estado de direito, juntamente com o poder público e a sociedade, possa criar políticas mais adequadas e não discriminatórias (sic), visto que desde 2006 o uso de entorpecentes por usuário não e (sic) mais punido com prisão restritiva de liberdade e sim com prestações de serviços a (sic) sociedade e ao Estado.

Que puna-se com o rigor da lei, aqueles que conscientemente induzem, instigam o uso de drogas, oferecendo a terceiros para consumo compartilhado, próximo a locais públicos onde há concentrações de alunos sejam jovens ou adolescentes desmoronando a cadeia familiar.

Esse resumo é composto de três parágrafos e apresenta mais erros ortográficos do que o anterior: no primeiro parágrafo, há falta de concordância nominal em “aprovada pelo Senado o anteprojeto”; falta de regência verbal, de concordância verbal e uso inadequado do adjetivo “controversas” ao invés do substantivo “controvérsias” em “assunto que existe controversas”, que corresponderia a “assunto em que existem controvérsias”.

Já no segundo parágrafo, há grafia incorreta da conjunção adversativa “mas” e do adjetivo “discriminatórias”, bem como há falta de acentuação gráfica em “não é punido” e ausência da crase em “serviços à sociedade”.

Além disso, as paráfrases são confusas. No final do primeiro parágrafo, há o seguinte trecho: “[...] não trata somente da política da liberação sem compromisso, mas também da responsabilidade do Estado socialmente”.

Esse trecho não esclarece o “compromisso” que seria vinculado à liberação nem qual seria a “responsabilidade do Estado socialmente”.

O segundo parágrafo como um todo é igualmente pouco esclarecedor. Embora use conjunções adversativa (“mas”) e conclusiva (“visto que”) e articule informações presentes no texto original, esse parágrafo apresenta problemas sintáticos no trecho “não basta punir para que haja proibição, mas que possa tratar o usuário de drogas não tão somente como criminoso”.

Finalmente, no terceiro e último parágrafo, há um tom panfletário no uso do presente do subjuntivo em “que puna-se com o rigor da lei, aqueles que conscientemente induzem, instiguem o uso de drogas, oferecendo a terceiros para consumo compartilhado, próximo a locais públicos onde há concentrações de alunos sejam jovens ou adolescentes desmoronando a cadeia familiar”.

Nesse último trecho (“desmoronando a cadeia familiar”), inclusive, o estudante parece emitir a própria opinião, concordando enfaticamente com o décimo segundo parágrafo do texto original que diz que “[...] a comissão fez a opção consciente de criminalizar o induzimento ou instigação ao uso de drogas e o oferecimento a terceiros para consumo compartilhado, bem como [...] o uso ostensivo de drogas em local público próximo a escolas ou de concentração de crianças e adolescentes”. Outro problema é o fato de o estudante não explicitar uma conclusão para o texto.

Dessa forma, o resumo elaborado por esse estudante viola três condições necessárias para a adequação do ato de resumir: a) não faz referência explícita aos autores do texto original; b) não apresenta uma conclusão; c) emite a própria opinião.

Uma hipótese a ser considerada é a que de a emissão da própria opinião a respeito do tema em foco sinaliza uma confusão entre o gênero textual resumo e o gênero textual artigo de opinião.

A seguir, teceremos algumas considerações.

5. Considerações finais

A análise de dois resumos produzidos por estudantes da graduação do curso superior em Matemática indicou que o processo de ensino-aprendizagem de um determinado procedimento de elaboração de resumos foi parcialmente bem sucedido.

Embora os dois resumos analisados apresentem erros ortográficos e pareçam emitir opiniões, um deles (o primeiro) foi elaborado de modo mais adequado do que o outro tanto ao parafrasear as informações do texto original quanto ao fazer referência explícita aos autores do texto através de modalização em discurso segundo e discurso indireto.

Os resultados indicam que poucos estudantes conseguiram fazer um resumo adequado. A maioria dos estudantes apresentou dificuldades no processo de elaboração de resumos, desde a identificação dos trechos principais do texto até a elaboração de paráfrases desses trechos.

Concluimos que o processo de ensino-aprendizagem do gênero resumo na universidade exige, basicamente, foco na abordagem da competência discursiva de parafrasear aliada à ênfase em não emitir opinião própria no resumo elaborado.

Referências bibliográficas

- Belloque, J. G., & Lins e Silva, T. (2012, 9 de junho). Estigma criminal e liberdade individual. *Folha de S. Paulo*. Recuperado de <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/47658-estigma-criminal-e-liberdade-individual.shtml>.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC.
- Cavalcante, M. M. (2012). *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Ghiraldelo, C. M. (Org.). (2006). *Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões*. São Carlos, SP: Claraluz.
- Goldstein, N. S., Louzada, M. S. O., & Ivamoto, R. E. (2009). *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática.
- Maingueneau, D. (2011). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. S. (2005). Resumo escolar: uma proposta para ensino do Gênero. *Signum*, Londrina, 8, 189-202.
- Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. S. (2004). *Resumo*. São Paulo: Parábola.
- Platão, F., & Fiorin, J. L. (1990). *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- Ramires, V. (2008). *Gêneros textuais & produção de resumos nas universidades*. Recife: EDUFRPE.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Anexo: artigo de opinião a partir do qual os resumos foram produzidos

A proposta de descriminalizar as drogas no novo Código Penal é um avanço? SIM

Estigma criminal e liberdade individual - por Juliana Garcia Belloque e Tecio Lins e Silva

A comissão de juristas instituída pelo Senado para apresentar anteprojeto de reforma do vetusto Código Penal de 1940 aprovou a descriminalização do porte de drogas para consumo próprio.

Em meio à polêmica sobre o assunto, queremos esclarecer as premissas que embasam essa tão corajosa quanto relevante postura para o avanço do Estado constitucional e democrático de Direito no Brasil.

Em primeiro lugar, cumpre desmitificar: descriminalizar não significa legalizar. A política não é da liberalização sem compromisso ou sem responsabilidade do Estado. A opinião pública é frequentemente levada a crer que uma conduta precisa ser criminosa para ser contrária à lei e proibida. A conclusão é equivocada e muitas vezes pauta de modo danoso o processo legislativo.

A sanção criminal é o mais gravoso, aflitivo e estigmatizante reforço às proibições, a ela devendo anteceder o enfrentamento das regras sociais de convivência pela via das punições administrativas.

Trata-se de deixar de enxergar o usuário de drogas como criminoso e de transportar a questão do consumo de drogas da delegacia de polícia para o plano da saúde pública, enfrentada pelo poder público através de políticas mais adequadas e não discriminatórias.

A lei vigente no país desde 2006 já afasta a pena de prisão para o usuário, prevendo apenas medidas restritivas de direitos, mais ainda o estigmatiza como delinquente.

É preciso dar o segundo e imprescindível passo, a luz do que vem sendo discutido em inúmeros países da Europa e da América Latina. O estigma criminal relega o consumo de drogas a um dado social oculto, marginal, o que dificulta sobremaneira o seu enfrentamento sob a ótica da saúde pública.

Punir o usuário eventual é desnecessário e hipócrita; punir o dependente é vitimá-lo pela segunda vez.

Para o tratamento mais eficiente e humano desta realidade social, é fundamental que o Estado ofereça a mão que auxilia, quando necessário, e não só a paulada da repressão.

Assim, não faz sentido sentar o usuário de drogas no indelével banco dos réus, até sob a perspectiva constitucional que elege a autonomia individual e o espaço de privacidade como valores democráticos.

Há tempos que o âmbito de liberdade individual não lesivo a terceiros deixou de ser espaço de atuação do direito penal. Não punimos, por exemplo, a tentativa de suicídio ou qualquer escolha de conduta privada ou social que não ofenda direitos daqueles que compartilham do cenário comunitário.

Assim, a comissão fez a opção consciente de criminalizar o induzimento ou instigação ao uso de drogas e o oferecimento a terceiros para consumo compartilhado, bem como, e aqui uma novidade, o uso ostensivo de drogas em local público próximo a escolas ou de concentração de crianças e adolescentes.

A direção é bastante clara: onde o comportamento individual ofende o espaço de terceiros, o direito penal ganha legitimidade para atuar; fora disso, as políticas públicas devem ser de outra natureza. Pretendemos abrir as portas para que a sociedade brasileira possa discutir o uso destas substâncias, realidade tão antiga quanto presente, de maneira franca, aberta, multifacetada e sem preconceitos.

JULIANA GARCIA BELLOQUE, 34, defensora pública, é mestre e doutora em direito processual penal pela USP.

TECIO LINS E SILVA, 66, advogado criminalista, foi presidente do Conselho Federal de Entorpecentes. Ambos são membros da Comissão de Reforma do Código Penal instituída pelo Senado.

Analisando o gênero memorial de estágio: um estudo sistêmico-funcional

Analyzing the genre internship memoir: a systemic-functional study

Carla Cristina de Souza

Doutoranda em Estudos da Linguagem (PUC-RJ)

carla.souza@ifrj.edu.br

Resumo

Embora muito usados nos cursos de licenciatura, poucas são as pesquisas no Brasil com foco na linguagem utilizada nos textos redigidos por alunos de licenciatura (Silva, 2012), dentre eles o memorial de estágio. Este artigo tem como objetivo analisar este gênero e investigar como o autor de um memorial de estágio constrói o seu texto em relação ao seu leitor e como sua visão sobre a experiência e sua participação no estágio são mostradas em sua escrita. Para tanto, um memorial de estágio é analisado com base nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2004; Thompson, 1996; Eggins, 2004). Primeiramente, descreve-se o gênero adotando como ponto de partida a perspectiva desenvolvida por Martin (1997). Em seguida, são examinadas as instâncias em que a autora se representa em seu texto, a partir do Sistema de Transitividade, como também a forma que ela se posiciona, pelo Sistema de Modalidade. Os resultados parecem indicar uma expectativa negativa quanto ao estágio e à profissão, bem como uma tendência a não se descrever como participante ativo no processo de estágio. Além disso, modalizações são muito frequentes, o que parece mostrar consideração explícita do leitor-avaliador.

Palavras-chave: Gênero discursivo; Memorial de estágio; Linguística Sistêmico-Funcional; Sistema de Transitividade; Sistema de Modalidade.

Abstract

Although internship memoirs are constantly used as evaluation instruments to assess the process of education of professionals under instruction, few studies in Brazil focus on how language is used in them (Silva, 2012). The aim of this work is to analyze the genre and investigate how the author of a memoir builds her text in relation to her reader and how she shows her view about the experience in her writing. With this purpose, Systemic Functional Linguistics is used as the framework to analyze the memoir (Halliday & Matthiessen, 2004; Thompson, 1996; Eggins, 2004). Firstly, the genre is described following Martin's perspective (1997). Secondly, the instances in which the author represents herself in the text are analyzed with the system of

transitivity. Finally, by using the system of modality, the level of engagement with what is said in her text is studied. The results seem to indicate negative expectations about the training and the profession as well as the tendency to deviate from the position of an active participant in the internship process. Besides, modalizations are frequent, which may be due to her explicit consideration of the reader- evaluator.

Keywords: Discursive genre; Internship memoir; Systemic Functional Linguistics; Transitivity System; Modality System.

1. Introdução

O estágio supervisionado é um momento de extrema importância na formação de professores, posto que, para muitos desses futuros docentes, este é o primeiro contato com a prática profissional. Alguns licenciandos de Letras com habilitação em Português e Inglês têm experiência como professores em cursos livres, mas, mesmo para eles, a realidade da profissão no ensino fundamental e médio se mostra como uma novidade.

Além de ser um período de prática para os futuros professores, o estágio é “um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores” (Gimenez & Pereira, 2007, p. 97). Sabendo da necessidade de mais pesquisas sobre os gêneros escritos sobre o processo do estágio (Fiad & Silva, 2009; Fairchild, 2010; Silva, 2012), proponho-me a analisar neste artigo um memorial de estágio produzido por uma licencianda em Letras com dupla habilitação para o ensino de português e inglês. Os objetivos deste trabalho são analisar o gênero memorial de estágio, investigar as escolhas linguísticas dessa autora de acordo com o contexto em que está inserida, sua visão sobre a experiência e como suas opiniões sobre o estágio são negociadas com o leitor. Essas escolhas podem ser descritas pela Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF.

Para a LSF (Halliday, 1994; Thompson, 1996; Eggins, 2004), a linguagem só pode ser estudada através de instâncias de uso real, já que ela é em sua essência uma semiótica social e sua função é criar significados. Tais significados são realizados por três metafunções presentes simultaneamente no texto (Halliday & Hasan, 1989, p. 23): ideacional, interpessoal e textual. No presente estudo, o enfoque recairá principalmente nas metafunções ideacional, que mostra como representamos nossas ideias, experiências e conhecimento de mundo, e interpessoal, que trata da interação dos participantes.

Na próxima seção, apresento o arcabouço teórico em que a análise será baseada e descrevo as metafunções usadas (ideacional e interpessoal). Logo depois, explico os procedimentos adotados para a análise do texto e em seguida apresento os resultados e sua discussão. Finalmente, na última seção, trago as considerações finais acerca do estudo.

2. A Linguística Sistêmico-Funcional

Para a LSF (Halliday & Matthiessen, 2004), as realizações linguísticas e visuais são fruto de um sistema de escolhas. Tal sistema está à disposição do falante/escritor e as condições e o contexto de produção e a interação dos participantes no evento comunicativo influenciam na construção de significados (Eggins, 2004). O contexto de situação (o propósito, o conteúdo, as condições e o contexto de produção bem como a interação dos participantes no evento comunicativo) está associado às escolhas linguísticas. Esse contexto imediato está inserido em ambiente mais amplo que engloba os conhecimentos compartilhados da comunidade discursiva e orienta a atividade social, o contexto de cultura.

Para estudar os sistemas internos da linguagem sob o foco das funções sociais, Halliday e Matthiessen (2004) descrevem três metafunções da linguagem: Ideacional (a representação de experiências e do mundo), Interpessoal (a interação dos participantes no discurso) e Textual (a construção de um texto em um todo coerente, constituindo e ligando esse texto a contextos situacionais), que se realizam simultaneamente na oração. Tive que estabelecer um recorte de análise e vou focar na forma como a autora representa a si mesma no texto e em como ela estabelece a interação com o leitor (a professora de Prática de Ensino). Por isso, a seguir apresento brevemente as metafunções ideacional e interpessoal e descrevo apenas as categorias utilizadas.

2.1. Metafunção ideacional — a oração como representação

Considerar a oração como representação significa dizer que a oração representa o conteúdo de nossas experiências. Essa metafunção usa o sistema gramatical da Transitividade. Nessa perspectiva, considera-se que usamos a linguagem para falar sobre o mundo, seja externo (coisas, eventos, qualidades, etc.) ou interno (pensamentos, crenças, sentimentos, etc.).

Para dar conta do conteúdo de nossas experiências codificadas na oração, exploramos os significados experienciais nela realizados. A partir da perspectiva experiencial, a linguagem possui um conjunto de recursos para se referir às entidades no mundo experiencial e a maneira como essas entidades agem e relacionam-se umas às outras.

Assim, a linguagem reflete nossa visão de mundo constituído de acontecimentos (verbos) envolvendo coisas (substantivos/nomes) que podem ter atributos (adjetivos) e estar inseridos num cenário que inclui lugar, tempo, modo, etc. (advérbios). O quadro 1, elaborado a partir de Halliday e Matthiessen (2004) e Thompson (1996), tenta resumir os elementos experiências na oração.

Quadro 1. Sistema de Transitividade

PROCESSOS	SIGNIFICADO EXPERIENCIAL	PARTICIPANTES
MATERIAL	fazer, cortar, criar	ator, meta, beneficiário (recebedor, cliente)
MENTAL	perceber, sentir, pensar	experienciador, fenômeno
RELACIONAL	ser	portador, atributo (modo atributivo) – identificado, identificador (modo identificativo), possuidor, possuído (relacional possessivo em ambos os modos)
COMPORTAMENTAL	comportar-se no sentido fisiológico e psicológico	comportante, extensão
VERBAL	dizer	dizente, receptor, verbiagem, alvo
EXISTENCIAL	existir, acontecer	existente

No memorial estudado, destaco os processos utilizados pela autora para se referir a si mesma. Na análise também é importante mencionar o uso recorrente de nominalizações pela licencianda. Nominalizações são um recurso poderoso para criar metáforas ideacionais (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 656). Notamos que seu uso no memorial torna a participação da autora no estágio “obscura”. Isso acontece porque o que na forma mais congruente seriam verbos, adjetivos ou mesmo orações inteiras é “empacotado” em um grupo nominal, o que resulta em uma movimentação dos papéis no Sistema de Transitividade.

2.2. Metafunção interpessoal: a oração como troca

Um dos principais objetivos de se comunicar é trocar significados e nesse processo tanto o escritor/falante quanto o leitor/ouvinte assumem papéis na interação, sendo os mais fundamentais dar e demandar. (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 107). Além dos papéis principais de dar e demandar, é importante fazer a distinção quanto à natureza do que está sendo trocado: bens-e-serviços ou informação. A função semântica da oração em uma troca de informação é uma proposição, algo que pode ser debatido (negado, confirmado, aceito com reservas, duvidado, etc.). Já a função semântica da oração em uma troca de bens-e-serviços é uma proposta (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 107).

Segundo Thompson (1996, p. 46-47), nas trocas de informação, a linguagem tem função constitutiva, ou seja, ela é a responsável pelo processo. Nas trocas de bens-e-serviços, por outro lado, a linguagem tem um papel auxiliar, posto que em pelo menos parte da troca ela não é necessária (como no caso de uma ordem, cuja resposta sempre envolve uma ação). Essas variáveis, quando combinadas, definem quatro funções principais do discurso: oferta, ordem, afirmação e pergunta.

Para analisar orações com enfoque na metafunção interpessoal utilizamos os sistemas de MODO e MODALIDADE, mas utilizarei apenas o último nas análises do memorial.

2.2.1. O sistema de MODALIDADE

Além de marcar o Finito positiva ou negativamente pela Polaridade, o falante/escritor pode mostrar sua opinião fazendo uma escolha entre os graus intermediários que existem entre os polos positivo e negativo. Esses graus intermediários em escala entre os polos são conhecidos como Modalidade (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 146-150; Ravelli, 2000, p. 48-50).

Em declarações e perguntas (proposições) a Modalidade é conhecida como Modalização. Ela objetiva avaliar a validade de uma informação e os graus intermediários vão de sua afirmação até a total negação. Neste caso há entre os polos duas possibilidades de escolha: o falante/escritor pode selecionar elementos na escala da probabilidade (possivelmente/ provavelmente/certamente) ou da usualidade (às vezes/ geralmente / sempre). A Modalização pode ser expressa por um Finito Modal no grupo verbal, por um Adjunto Modal de probabilidade ou usualidade ou por ambos (Finito e Adjunto).

Por outro lado, com bens e serviços (propostas), a Modalidade é conhecida como Modulação e está relacionada à confiabilidade do falante/escritor quanto ao sucesso final da troca. Em ordens, a escolha está entre os graus de obrigação de seu cumprimento pelo ouvinte/leitor (entendida na escala do permitido/ suposto/ requerido). Em ofertas, representa-se o grau de inclinação ou disposição do falante em cumprir o que foi proposto e ele pode fazer sua seleção dentro de outra escala (disposto a/ ansioso para/ determinado a). A Modulação pode ser expressa por um operador Finito Modal ou pela expansão do Predicador. A expansão pode ser com um verbo na voz passiva ou com um adjetivo.

O uso de qualquer tipo de Modalidade faz com que a nossa escrita/fala seja menos assertiva do que uma oração não modalizada, (Egins, 2004, p. 175; Halliday & Matthiessen, 2004, p. 624-625). Assim, dizer “Tenho certeza absoluta de que ele não fez isso” mostra menos certeza do que dizer “Ele não fez isso”.

3. Metodologia

Conforme mencionado anteriormente, o texto analisado é um memorial de estágio entregue à professora de Prática de Ensino como avaliação no final do segundo semestre de 2013 e cedido a mim pela própria autora. Quando escreveu seu texto, ela já tinha terminado completamente o estágio de inglês, mas ainda precisava cumprir algumas horas em Português e literatura e apresentar sua prova em Português. O memorial da estagiária foi selecionado para essa análise exatamente porque ela já tinha cumprido a maior parte das 240 horas na escola de estágio pedidas pela professora de Prática de Ensino antes de escrever seu texto. Como forma de preservar a identidade da participante da pesquisa, o nome da estagiária foi trocado e ela será chamada aqui de Alana.

O memorial foi analisado nesse estudo através de uma abordagem qualitativa interpretativa e tem por base os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional

(Thompson, 1996; Eggins, 2004; Halliday & Matthiessen, 2004; Gouveia, 2009). Depois de descrever as principais características do gênero e contextualizar o memorial através das variáveis situacionais, apresento um resumo de como ele se organiza. Em seguida, verifico e categorizo as ocorrências dos processos em que a estagiária é participante, para averiguar como ela se representa, que visão ela mostra de si mesma na experiência (cf. metafunção ideacional). Além disso, examino como suas opiniões são negociadas com o leitor identificando que escolhas léxico-gramaticais são usadas para esse fim (cf. metafunção interpessoal).

4. O gênero memorial de estágio

Adoto como ponto de partida o conceito de gênero discursivo com base na LSF, que compreende duas perspectivas, uma desenvolvida por Hasan e a outra por Martin. Hasan (citado por Motta-Roth & Heberle, 2005), apoia-se nas variáveis de registro para chegar à definição de gênero. Já para Martin (1997), a análise do gênero deve partir do contexto de cultura, sendo o registro uma instanciação do gênero, posição tomada neste artigo. Destarte, entendo que as escolhas no nível do contexto de cultura vão se refletir nas do nível situacional que, por sua vez, influenciam as escolhas linguísticas através das metafunções. Portanto, “é o gênero que pré-seleciona as variáveis de registro, associando-as a partes específicas da estrutura textual” (Vian Jr. & Lima-Lopes, 2005, p. 34). Assim, partindo da definição de gêneros como sistemas estruturados em estágios, organizados, selecionados e postos em prática como meios para alcançar propósitos específicos (Martin, 1997), examino nas linhas que se seguem o memorial de estágio de Alana.

Primeiramente, é importante definir o contexto em que o memorial analisado foi produzido. Como Pimenta e Lima (2004, p. 61), acredito que o estágio envolve reflexão sobre o ensinar e o aprender, considerando as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. Tal reflexão, bem como a descrição sobre as oportunidades de prática para os estagiários, são alguns dos propósitos comunicativos dos memoriais. Além disso, devemos lembrar que esse texto é ao mesmo tempo um memorial e uma ferramenta de avaliação final da disciplina de Prática de Ensino. De acordo com Reis e Santos (2013, p. 1), por meio desses memoriais, o professor de Prática de Ensino pode “ter uma melhor percepção” de como seus alunos “compreendem e, sobretudo, vivenciam o curso” para desenvolver abordagens de construção de saberes docentes que possibilitem uma formação de professores “mais completa, de caráter mais humanista e que possibilite aos licenciandos um melhor preparo para lidar com desafios”.

Entretanto, além de ser uma tarefa pedida pelo professor da universidade, o memorial compartilha várias características de outros tipos de memorial. Em primeiro lugar, o memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, buscando apresentar acontecimentos que julga importantes, pertinentes e/ ou interessantes, para inserir em sua narrativa. Portanto, ao se pedir um memorial ao invés de um

relatório de estágio, espera-se que o autor deixe clara a sua participação nos eventos descritos e que sua escrita seja construída de forma a se aproximar do leitor, fazendo-o acompanhar parte de uma narrativa de vida. Por isso, memoriais são geralmente textos formados com narrativas em primeira pessoa do singular, que trazem avaliações do autor quanto aos diferentes elementos que ele escolhe para compor parte de sua história. Entretanto, ao mesmo tempo que são usados para avaliar as ações, idéias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador, os memoriais objetivam trazer uma autocrítica das ações daquele que narra, como também podem ter um caráter confessional, trazendo as emoções que são ligadas aos momentos, pessoas e ambientes descritos (Prado & Soligo, 2005).

Assim, memoriais de estágio são textos escritos, formatados como um trabalho final de disciplina da graduação, que tem diferentes propósitos comunicativos, a saber: avaliar o processo de estágio; fazer os alunos organizarem sua experiência de forma escrita, descrevendo sua atuação e suas impressões sobre as aulas, bem como o ambiente e as pessoas, trazendo sempre uma reflexão crítica sobre o período de pré-serviço; contar parte da história de formação do autor; e servir de base para o próprio professor de Prática de Ensino pense sobre como o estágio está se desenvolvendo e avalie a necessidade de mudanças na prática de estágio em turmas futuras. Fazem parte desse evento a autora do memorial e a professora da disciplina, a quem cabe ler e avaliar os textos. Os memoriais foram pedidos por mim na última aula dos licenciados na escola de estágio e Alana já tinha cumprido a maior parte do estágio, sendo por isso seu texto escolhido para análise. Os memoriais de estágio não seriam normalmente lidos por nenhum dos professores regentes, mas foram cedidos a mim para pesquisa. Passemos, então, à análise do texto.

5. Análise do memorial de Alana e interpretação dos resultados

A autora inicia seu texto com suas impressões antes de começar o estágio, passando para as aulas de inglês e depois as de português e literatura (descrição de como funcionavam, comportamento dos alunos, avaliações, problemas, regência e o que era permitido aos estagiários). Depois de comparar o que aconteceu nas três disciplinas, ela resume o que o estágio representou para ela e então traz algumas considerações sobre a escola. Essas diferentes partes do texto contam com escolhas distintas dentro do Sistema de Transitividade.

É importante notar que autora inicia seu texto mostrando-se muito negativa antes de começar o estágio. Temos, por exemplo, o verbo enfrentar (que é um processo material com conotação negativa) em três momentos do texto: no início para se referir às expectativas sobre o estágio (em “O primeiro dilema que tive que enfrentar foi a escolha da escola...”), no meio para descrever problemas nas aulas de inglês (em “...nós, professores e estagiários, enfrentamos nas aulas de Inglês constantes problemas com os computadores”) e no fim para se referir ao futuro (em “...a rotina que nós, como professores, enfrentaremos em um futuro não muito distante”). Em

cada um desses três momentos, a meta do processo material também é vista como negativa (primeiro *desafios*, depois *problemas*, e a última *a rotina*). Portanto, a autora mantém o mesmo discurso antes, durante e depois da experiência no estágio.

Algumas vezes Alana se mostra como parte de um grupo (os estagiários ou os professores), mas a primeira pessoa do singular é utilizada quando escreve sobre o início nas aulas nas disciplinas, a regência e o breve parágrafo de resumo. Nesses momentos, ela é participante de processos materiais (enfrentar, dar e fazer), relacionais (estar, ficar e ter) e verbais (confessar), mas os mais utilizados são os comportamentais (observar, acompanhar, presenciar e assistir) e mentais (descobrir, saber, refletir, sentir e conhecer, que são repetidos ao longo de todo o texto). Portanto, ela sozinha se mostra no texto mais como alguém que pensa sobre o estágio ou se comporta como estagiária do que como alguém que atua.

Por outro lado, quando ela se coloca como parte de um grupo, têm-se alguns processos materiais e algumas vezes esse grupo é ator, apesar de ainda serem poucos os exemplos (“A única dificuldade que nós, professores e estagiários, enfrentamos”, “Já preparamos alguns materiais de apoio” e “... a rotina que nós, como professores, enfrentaremos”). Na comparação entre as aulas de inglês, português e literatura, a autora revela o que eles fizeram ou não. Porém, a força desses processos é quebrada, já que está sinalizado claramente que a ação dos estagiários é dependente da vontade de outros, como pode ser visto nos trechos 1, 2, 3 e 4. Esse efeito é alcançado usando modalidade ou listando o que eles fizeram (ou não) como parte do atributo de um processo relacional (com o verbo ter):

- (1) “**Tivemos** muitas oportunidades de **preparar** nossos próprios materiais, de **dar** aulas às turmas que acompanhamos e até mesmo **participar** das avaliações dos alunos”.
- (2) “...não **temos** tanta liberdade para **participar** das aulas como **tínhamos** nas aulas de Inglês”.
- (3) “não **tivemos** oportunidade de **dar** aulas ou de **participar** do processo de avaliação dos alunos”.
- (4) “Em Inglês **pudemos fazer** um trabalho contínuo”.

No momento da descrição da regência, em que se poderia esperar que Alana desse muitos exemplos sobre o que fez, ela só aparece como ator do processo na oração “em que daria minha aula”. Nos outros processos, que estão na voz passiva, não há ator e os que poderiam retratar o que foi feito por ela estão encapsulados em metáforas gramaticais através de nominalizações, também fazendo o ator desaparecer, como mostra o trecho (5):

- (5) “Todo o processo de **planejamento** das atividades que seriam trabalhadas, dos textos, vídeos que seriam utilizados e a **adequação** destes materiais para a realidade da turma em que daria minha aula foi um momento de reflexão sobre a prática docente que me trouxe aprendizados bastante significativos e que serão utilizados na minha futura vivência no universo escolar.”

Passemos agora para os recursos interpessoais presentes no memorial. Desde o início do texto, a autora deixa claro que mostrará uma visão pessoal sobre estágio, com léxico ligado às emoções e fazendo uso recorrente de modalidade, como mostrado em negrito no primeiro parágrafo:

- (6) “Ao começar o curso de Didática Especial e Prática de Ensino, fomos apresentados ao **tão aguardado** estágio. O primeiro **dilema** que **tive que enfrentar** foi a escolha da escola na qual realizaríamos nossas horas de vivência escolar. Após um sorteio, **um tanto dramático**, descobri que **poderia fazer** meu estágio lá”.

Tomemos, inicialmente, o uso de modalidade, que permeia todo o texto. Em três momentos, observamos instâncias de modulação no memorial, destacadas em negrito nos trechos 7 e 8, referindo-se à autora, à professora e aos alunos, respectivamente. Note-se que em todas elas, o valor de modalidade é alto, já que mostram algumas tarefas tomadas como obrigatórias por esses atores sociais.

- (7) “O primeiro dilema que **tive que enfrentar** foi a escolha da escola...”
(8) “... a professora regente **tinha que recorrer** à utilização de seu próprio notebook e sempre **ter** vários planos para uma mesma aula.”

Além de modular, a autora modaliza constantemente seu texto usando especialmente graus de usualidade. Entretanto, é importante salientar que quando ela elogia as aulas, os alunos, a escola e os professores, ela mostra um alto grau de comprometimento, como pode ser visto nos exemplos 9, 10, 11 e 12.

- (9) “Os conteúdos apresentados aos alunos eram **sempre** abordados através de textos reais, jogos, vídeos [...] de forma a **sempre** contextualizar o processo de ensino/aprendizagem.
(10) Os alunos, em sua maioria, eram **bastante** participativos e **sempre** estavam engajados com as atividades propostas dentro e fora de sala de aula.”
(11) “...e **sempre** ter vários planos para uma mesma aula.”
(12) “Porém, esses desafios foram **sempre** driblados pelos professores que com planos A, B e, até mesmo C, **sempre** davam aulas de qualidade para seus alunos.”

Por outro lado, quando Alana critica um desses pontos, ou avalia o que o estágio significou para ela, encontramos apenas exemplos com baixo grau de modalidade, como em 13, 14, 15 e 16.

- (13) “O tempo de aula, às vezes, era prejudicado por estes problemas...”
(14) “**Confesso que**, por não ter nenhuma experiência com o ensino de língua materna, estava **um pouco** preocupada...”
(15) “...**sinto que**, às vezes, os alunos dão **um pouco menos** de atenção para as matérias que **não são exatamente** voltadas para o seu curso.”
(16) “O único ponto negativo que pude presenciar na escola foi, **em alguns momentos**, falta de **uma melhor** estrutura.”

Outro recurso de modalização encontrado no memorial que garante um baixo grau de adesão da estagiária com o conteúdo expresso é o uso de verbos no futuro do pretérito do modo indicativo (como em “descobri que poderia fazer meu estágio”, “qual seria a abordagem dada às matérias”, “atividades que seriam trabalhadas”, “que seriam utilizados” e “em que daria minha aula”). A repetição da expressão “às vezes” reforça a intenção de não se comprometer demais ao avaliar algo negativamente, provavelmente por considerar que esta não seria uma conduta aprovada pela leitora, a professora da autora.

6. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo a análise de um memorial de estágio a fim de investigar como a autora constrói o seu texto em relação ao leitor e como sua visão sobre a experiência é mostrada em sua escrita. Para isso, o texto foi examinado considerando os significados ideacionais e interpessoais sob a ótica dos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday & Hasan, 1989; Halliday, 1994; Thompson, 1996; Eggins, 2004).

Após examinar os processos que a autora selecionou para se descrever, notamos que se representa poucas vezes como ator dos processos, apesar de ser um dos objetivos do memorial (que ao mesmo tempo é o trabalho final de Prática de Ensino) apontar sua atuação no estágio. O uso recorrente de metáforas ideacionais através de nominalizações, frequentemente nos pontos em que ela poderia escrever o que efetivamente fez, também contribui para que suas ações sejam menos notadas. Essas escolhas parecem mostrar uma visão de estagiário como aquele que observa, reflete sobre o que vê e relata, mais do que participa ativamente do estágio.

Percebemos também um maior investimento para elogiar e grande cuidado para criticar. Todas essas escolhas parecem indicar consideração explícita do leitor-avaliador, a professora de Prática de Ensino.

Referências bibliográficas

- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Fairchild, T. (2010). O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(1), 271-288.
- Fiad, R., & Silva, L. (2009). Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. 31(2), 123-131.
- Gimenez, T., & Pereira, F. (2007). Relação universidade / escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In T. Gimenez (Org.), *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês* (pp. 7-111). Londrina: Fundação Araucária.
- Gouveia, C. (2009). Texto e gramática: uma introdução a Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, 16(24), 13-47.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

- Halliday, M., & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Martin, J. R. (1997). *English text: systems and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Motta-Roth, D., & Heberle, V. (2005). O Conceito de “Estrutura Potencial do Gênero” de Ruqayia Hasan. In J. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2004). *Estágio e Docência* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Prado, G., & Soligo, R. (2005). Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In G. Prado & R. Soligo (Orgs.), *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações* (pp. 47-62). Campinas: Graf.
- Ravelli, L. (2000). Getting started with functional analysis of text. In L. Unsworth. *Researching Language in Schools and Communities* (pp. 27-65). London: Cassel.
- Ramos, M., & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto.
- Reis, C., & Santos, W. (2013). Experiências marcantes no estágio supervisionado em uma narrativa de um estudante de Prática de Ensino de Português / Línguas estrangeiras da Faculdade de Educação da UFRJ. *Anais do SILEL*, 3(1). Uberlândia: EDUFU.
- Silva, W. (2012). Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. *D.E.L.T.A.*, 28(2).
- Thompson, G. (1996). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.
- Vian Jr., O., & Lima-Lopes, R. (2005). A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In J. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.

GÊNEROS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Gêneros discursivos na universidade: relatos de uma experiência

Discursive genre at university: report of an experience

Siderlene Muniz-Oliveira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
smoliveira@utfpr.edu.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar um trabalho realizado com os gêneros discursivos “Resumo de submissão em evento científico” e “Pôster” numa disciplina denominada “Comunicação Oral e Escrita” no primeiro período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Neste trabalho, adotamos o conceito de gêneros de discurso compreendido por Bakhtin (1989) como tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos nas diferentes esferas da atividade humana, considerando-os megainstrumentos para agir em situações de linguagem. Nesse sentido, torna-se necessário possibilitar que o aluno tenha domínio dos gêneros para a interação social nas diferentes esferas de atividade humana (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Dolz & Schneuwly, 1996) e em diferentes situações. Como resultados, apresentamos uma possibilidade de ensino, em sala de aula, de gêneros discursivos vinculados a uma função social que vai além da avaliação do professor. Concluímos que é importante possibilitar a participação dos alunos em outras esferas e situações que ultrapassam a da sala de aula, que pode ser feita com o ensino de gêneros discursivos na escola ou universidade.

Palavras-chave: Eventos institucionais; Gêneros discursivos; Textos acadêmicos; Universidade; Esferas sociais.

Abstract

This paper aims to present a work carried out with the discursive genres “Abstract to submission in scientific event” and “Poster” in a subject entitled “Written and oral communication” in the first cycle of the Biological Science Teaching course. In this paper, we adopt the concept of discursive genre understood by Bakhtin (1989) as relatively stable types elaborated in the different spheres of human activities, considering them megainstruments to act in language situations. Therefore, it’s necessary that students have the knowledge of genres to social interaction in the different spheres of human activity (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Dolz & Schneuwly, 1996) and in different situations. As some results, we present a possibility of teaching, in the classroom, discursive genres linked to a social function that goes

beyond teacher's assessment. We conclude that it's important to turn possible the students' participation in other spheres and situations that go beyond classroom, that can be done with the teaching of discursive genre in school or university.

Keywords: Institutional events; Discursive genre; Academic event; University; Social spheres.

1. Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a possibilidade de se ensinar a produção de textos pertencentes a determinados gêneros discursivos nas escolas e universidades. Para isso, vamos apresentar um trabalho realizado na disciplina de *Comunicação Oral e Escrita* com alunos do primeiro período do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Dois Vizinhos. Em nosso projeto de pesquisa “Gêneros digitais e impressos para o ensino-aprendizagem de línguas: contribuições para o desenvolvimento do professor” (Muniz-Oliveira, 2013), que tem como uma das ações a oferta de cursos a professores da rede pública da região sudoeste do Paraná, nossa proposta se baseia na ideia de que o ensino de gêneros deve estar integrado a outros projetos da escola, seguindo autores do Interacionismo Sociodiscursivo (Schneuwly & Dolz, 2004).

A problemática desta pesquisa surge da importância de se buscar trabalhar nas salas de aulas não apenas aspectos formais dos gêneros ou de levar os alunos a construir representações do contexto de produção ou circulação dos textos, mas também levá-los a participarem de situações concretas em diferentes esferas sociais.

Nesse sentido, pretendemos responder à seguinte pergunta: Como possibilitar o ensino de gêneros numa abordagem discursiva em que o texto ensinado/trabalhado tenha uma função social além daquela da sala de aula? Para responder a essa questão, vamos, primeiramente, na *Seção 2* apresentar os pressupostos teóricos que embasam este estudo. Em seguida, na *Seção 3* vamos fazer uma descrição de uma experiência que vivenciamos no curso e universidade mencionados no primeiro parágrafo desta seção. Finalmente, em *Considerações Finais* trazemos algumas reflexões sobre possibilidades para que o ensino de textos pertencentes a determinados gêneros circule além da sala de aula.

A seguir, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

2. Pressupostos teóricos

O que embasa este estudo, de modo geral, são pesquisas desenvolvidas por estudiosos da área da linguagem e da psicologia histórico-social. Consideramos gêneros tipos ou formas relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas de atividade humana (Bakhtin, 1989), sendo o ensino de variados gêneros fundamental

para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Dolz & Schneuwly, 1996) e devem “ser vistos como verdadeiros instrumentos psicológicos, ou megainstrumentos, para o desenvolvimento de três capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas” (Lousada, Muniz-Oliveira & Barricelli, 2011, p. 630) propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 52),

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) propõem, por uma questão didática, uma classificação para as capacidades de linguagem, divididas em três tipos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. As capacidades de ação envolveriam operações de mobilização de representações sobre o contexto físico e sociossubjetivo, no qual se desenvolve uma ação de linguagem, sobre os conteúdos a serem verbalizados e a operação de “escolha” de um determinado gênero de texto. As capacidades discursivas implicam as operações de gerenciamento da infraestrutura geral do texto, que é constituída pelo plano global do texto, pelos tipos de discurso e pelas sequências que eventualmente possam aparecer e pelas outras formas de planificação global e local do conteúdo do texto. Já as capacidades linguístico-discursivas estão relacionadas ao domínio das operações mais diretamente implicadas na produção textual, isto é, ao uso efetivo das unidades linguísticas, envolvendo operações de textualização, que explicitam as relações entre os diferentes segmentos textuais (conexão e coesão nominal e verbal); operações de estabelecimento das responsabilidades enunciativas, envolvendo aquelas de gerenciamento das vozes e aquelas de expressões do posicionamento do agente nos enunciados por meio das modalizações; operações de construção de enunciados e de seleção de itens lexicais. É necessário salientar que essas operações estão em interação constante, sendo que a classificação em três tipos só pode ser considerada do ponto de vista teórico/didático (Machado, 2005). Além desses três tipos de capacidades, Cristovão e Stutz (2011) ampliaram essa classificação a partir da noção de capacidade de significação. Esse quarto tipo é referente às operações diretamente ligadas ao ato de estabelecer significados, incluindo a construção de sentido de acordo com representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem as esferas de atividades e de linguagem. Para o desenvolvimento das capacidades de linguagem parte-se de modelos de práticas de linguagem, materializados em textos pertencentes a determinados gêneros, visando ao domínio dessas práticas, a partir de sua apropriação.

Para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, é necessário trabalhar a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD) (Vygotsky, 1989),

em que o nível de desenvolvimento real refere-se às capacidades de linguagem de determinado gênero que o aluno já domina e o nível de desenvolvimento potencial às capacidades que o aluno ainda não domina ou está em vias de dominar. A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, a um saber que está em vias de se desenvolver a partir da mediação de um par mais experiente que possa lhe ajudar. Trata-se, então, de um saber atual que, a partir da mediação, deve chegar ao saber a ser alcançado. O não domínio de determinado gênero (oral ou escrito) relaciona-se ao fato de que não houve o ensino formal das capacidades de linguagem necessárias para o domínio do gênero. É necessário possibilitar que o aluno tenha domínio dos gêneros para a interação social nas diferentes esferas de atividade humana. Para que isso seja possível, é fundamental que o sujeito tenha repetidas oportunidades de interagir socialmente utilizando determinados gêneros (Lima, 2009, 2010). Dessa forma, a fim de possibilitar que o aluno tenha oportunidades de interagir socialmente, agindo em situações outras que não a da sala de aula apenas, elaboramos nossa proposta para o ensino dos gêneros da esfera acadêmica, mencionado anteriormente, tendo como premissa a necessidade de que o ensino de gênero se dê numa abordagem discursiva, em que os textos produzidos circulem socialmente para além da relação professor-aluno com uma função social maior ao da sala de aula, estando articulado a outros projetos institucionais.

A seguir, descrevemos os caminhos seguidos para o ensino desses gêneros para alunos do curso mencionado.

3. Os caminhos percorridos: descrição da experiência

Esta experiência ocorreu na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Dois Vizinhos, que fica na região sudoeste do Estado do Paraná, no curso do primeiro período de Licenciatura em Ciências Biológicas, no primeiro semestre letivo de 2014, na disciplina denominada “Comunicação Oral e Escrita”.

No plano de ensino, constam os seguintes objetivos para esta disciplina.

Motivar os acadêmicos a buscar nas bases teóricas da disciplina a melhora da prática na comunicação oral e escrita; levar os acadêmicos a desenvolver atividades que desenvolvam a fala e a exposição em público. Estabelecer vínculos de compromisso junto aos acadêmicos em relação aos direitos e deveres junto à disciplina cursada (UTFPR, 2010).

Em relação à carga horária, no período de realização deste trabalho, constava uma carga horária total de 36 aulas. As aulas nesse semestre eram às segundas-feiras, perfazendo duas aulas em cada dia. Isso significa que no semestre houve 18 encontros. Desses encontros, 3 foram reservados para provas oficiais, resultando em 15 encontros.

No caso da ementa do plano de ensino, consta:

Fundamentos da comunicação para conversação e apresentação em público. Técnicas e estratégias de comunicação oral. Planejamento e elaboração de reuniões e seminários. A comunicação nos trabalhos de grupo. Soluções e problemas de comunicação empresarial/institucional. Redação empresarial/institucional: memorando, Curriculum vitae, memento, relatório. Emprego da norma culta em trabalhos técnicos (UTFPR, 2010).

Considerando os objetivos e a ementa prescritos no plano de ensino e o perfil dos alunos recém-ingressados na universidade, decidimos selecionar dois gêneros para serem melhores explorados, além do gênero currículo Vitae e o Lattes, que são: seminário (exposição oral); e o resumo acadêmico de textos científicos.

É fato que há gêneros que são mais complexos que outros, o que está intrinsecamente relacionado às atividades humanas desenvolvidas nas diferentes esferas. Os gêneros da esfera acadêmica, por exemplo, são bastante complexos por relacionarem-se às atividades de produção do conhecimento científico. Nesse sentido, para que haja o domínio desses complexos gêneros, é necessário que sejam ensinadas determinadas operações de linguagem para capacitar o aluno na sua produção.

No caso das apresentações do seminário, primeiramente, selecionamos temáticas referentes à esfera acadêmica e à esfera educacional para que os alunos pudessem elaborar o seminário. No caso da temática referente à esfera acadêmica, os gêneros *artigos científicos, projetos de pesquisa, monografia e trabalho de conclusão de curso* foram escolhidas por serem gêneros que os alunos terão que dominar no percorrer da sua vida acadêmica.

No caso da temática referente à esfera educacional que foram escolhidas pelo fato de os alunos participantes serem de um curso de licenciatura, logo futuros professores, foram escolhidos os seguintes temas: *Instrumentos avaliativos em sala de aula, Ferramentas atuais para a sala de aula, Indisciplina em sala de aula, Interdisciplinaridade no ambiente escolar, Revistas da área de Biologia e suas seções e estrutura de textos publicados nessas revistas, Análise de livros didáticos de Biologia.*

Para o ensino do seminário, tivemos como base as características desse gênero delineadas por Bueno e Abreu (2010), que apresentam um trabalho desenvolvido nesse gênero, considerado aqui uma apresentação oral em público, muito comum nas universidades, e utilizada pelos professores como instrumento da avaliação da aprendizagem. O seminário consistiu na apresentação pública de grupos de alunos formados por 4 ou 5 integrantes, com o uso de projetor multimídia.

Embora com o ensino desses e de outros gêneros e outros conteúdos já estivéssemos atendendo os objetivos e ementa do plano de ensino da disciplina, fomos em busca de trabalhar com gêneros que fossem além da chamada “função escolar ou universitária”, instigados pelas reflexões originadas de uma participação em um evento em 2013. Nesse ano, participamos de um Congresso em Genebra, Suíça,

denominado “IV Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo”. No simpósio “Desenvolvimento profissional do professor: análise de elementos de seu trabalho sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo” (Muniz-Oliveira & Ferreira, 2013), no qual atuamos como coordenadora, na apresentação de “O modelo didático do gênero cartoon” (Silva & Leal, 2013) houve a intervenção oral de um participante (Sobral, 2013, comunicação pessoal) que fez comentários, em nossa interpretação, divergindo da ideia da construção de modelos didáticos para o ensino de gêneros compreendido por ele como algo que enfatiza a estrutura, forma. Em Sobral (2009, p. 13), o autor defende que “o discurso é o espaço de mobilização das textualidades em termos de sua inserção genérica, o que mostra que os textos só se vinculam com gêneros a partir das relações enunciativas que se estabelecem por meio do discurso entre interlocutores”. Sobral (2009) ainda destaca que a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo, apresentada em Machado e Bronckart (2009, p. 12), é a que melhor reconhece a “dinamicidade estável dos gêneros e o fato de que o textual *per se* não é capaz de ser a base dos gêneros”.

Isso nos levou a reflexões outras, possibilitando repensar questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de gêneros, para que ultrapassasse a estrutura e forma, visando a uma circulação além da sala de aula, como já tínhamos feito em Muniz-Oliveira (2012), em que criamos um blog com o objetivo de publicar trabalhos acadêmicos de alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português-Inglês, da UTFPR, Pato Branco. Nesse trabalho, foram ensinados os seguintes gêneros: Notícia, Verbete e Resumo Expandido para serem publicados nesse blog.

Diante desse contexto, no ano de 2014, no ambiente de trabalho, considerando que haveria um evento organizado pelo Centro Acadêmico e pela Coordenação do Curso de Biologia, denominado II Semana Acadêmica de Biologia, decidimos ensinar também o gênero *Resumo para submissão em evento* e *Pôster* para que os alunos pudessem participar do evento com apresentação de trabalho, embora não constasse do nosso plano de ensino elaborado no início do curso, pois as normas do evento foram disponibilizadas no decorrer do semestre.

Uma das possibilidades para o ensino desses gêneros, completamente desconhecidos pelos alunos, já que eles, egressos do ensino médio, nunca tinham participado de eventos desta natureza, era partir de sequências didáticas, compreendidas como “conjunto de atividades didáticas escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), como vem fazendo pesquisadores que seguem a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo.

Porém, considerando as coerções temporais, haja vista que havia 15 encontros para, a priori, serem trabalhados os conteúdos do plano de ensino anteriormente expostos, não seria possível partir dos procedimentos das sequências didáticas. Do mesmo modo, o evento também tinha os prazos a serem seguidos e as normas para a

apresentação dos trabalhos, disponibilizando modelos dos gêneros *Resumo* e *Pôster*, que deviam ser seguidos.

Na próxima seção, trataremos dos passos para o ensino desses dois gêneros.

3.1 O ensino-aprendizagem dos gêneros Resumo e Pôster

Antes de abordarmos os passos para a elaboração desses dois gêneros, *Resumo* e *Pôster*, é importante mencionar que nos últimos anos, com a expansão repentina da internet, que se deu em meados da década de 1990, as instituições começaram a organizar os eventos institucionais a partir do uso da informática e internet, o que podemos confirmar a partir da citação abaixo em que uma participante de uma pesquisa (citado por Muniz-Oliveira, 2015), professora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas, aborda o ano em que o site para submissão ao evento do Grupo de Estudos Linguísticos (GEL) foi informatizado.

148C.: [site do GEL] tá ótimo não tá? Mas no ano de dois mil e quatro deu problema para muita gente e a gente sabia que ia dar porque era a primeira associação de nossa área aqui no Brasil de Humanas de Letras de Linguística que estava fazendo isso [informatizar a submissão de resumos] (Participante de pesquisa citado por Muniz-Oliveira, 2015, p. 186)

De acordo com a participante de pesquisa, a Associação do Gel foi o primeiro da área de Letras e Linguística no Brasil a informatizar a submissão de trabalhos pela internet, tendo ocorrida essa informatização a partir da *world wide web*, ou seja, da rede de alcance mundial, que pode ser compreendida como um enorme sistema que consiste em milhões de clientes e servidores que podem acessar documentos que são anexados.

Com a expansão que houve, os organizadores de eventos das universidades começaram a utilizar a internet para a submissão de trabalhos científicos. O que percebemos, nos últimos anos, é que a grande maioria dos *sites* dos eventos, senão todos - pelo menos nos quais temos participado -, ao divulgar um evento em seu *site*, têm disponibilizado também um *template* ou modelo para a submissão de trabalhos, tanto de resumos simples quanto de resumo expandido. Nesse modelo, há as normas a serem seguidas no que consiste a aspectos formais, formatação e às regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas para a textos científicos.

Sendo assim, com a praticidade que a internet tornou a divulgação dos eventos, os organizadores do evento *Semana Acadêmica de Ciências Biológicas*, mencionada anteriormente, também disponibilizaram um *site* e, da mesma forma que os eventos em geral vêm fazendo, foram disponibilizados modelos para a submissão de textos no evento, uma para os aspectos textuais e de formatação para o gênero *Resumo* e outro para o *Pôster*.

A seguir, estão as instruções para a elaboração do gênero *Resumo* que deviam ser seguidas (conservamos aqui o formato, com exceção do tamanho da fonte).

Tabela 1. Normas para a submissão dos resumos (CABio, 2014)

**INSTRUÇÕES PARA A PREPARAÇÃO DE RESUMOS PARA A II SABIO - SEMANA
ACADÊMICA DE BIOLOGIA DA UTFPR/DOIS VIZINHOS**

A. B. Autor1*, C. Coautor2** e D. E. F. Coautor3*

¹Agência Financiadora (caso exista)

*Departamento/Instituição, Cidade, País

**Departamento/Instituição, Cidade, País

e-mail: autor.principal@gmail.com

Este modelo apresenta as recomendações para a elaboração de resumos para a II SABio. Os autores deverão seguir rigorosamente estas instruções para a preparação dos originais em formato **.pdf** a partir dos quais serão publicados os trabalhos em forma de CD. Somente os resumos que respeitarem este modelo serão considerados para aceitação e publicação. O texto deverá contemplar aspectos introdutórios, dos objetivos, da metodologia de realização, dos resultados obtidos, bem como sua discussão e/ou conclusão. No corpo do texto não incluir citações bibliográficas. Os resumos deverão ser enviados em Português e conter no corpo do texto até **250 (duzentas e cinquenta) palavras**, em parágrafo único, alinhado à margem esquerda, sem recuo de parágrafo e justificado com fonte Times New Roman tamanho doze (12). O título do resumo deverá ser conciso e conter as palavras principais do método ou da aplicação, sendo grafado com fonte Times New Roman tamanho quatorze (14), negrito e centralizado. As demais informações (lista de autores, respectivas afiliações e e-mail do autor principal) devem ser digitadas conforme este modelo (12 pontos, regular). Deixar uma linha em branco (12 pontos) após o título, nomes dos autores e endereços/afiliação dos autores. Recomenda-se até cinco autores. Deixar duas (2) linhas em branco (12 pontos regular) após o e-mail do autor principal e o início do resumo. No corpo do resumo o espaçamento entre linhas empregado será de um e meio (1,5), as margens superior e inferior serão de 2,5 cm com afastamentos laterais de 2,0 cm. Por fim, os termos estrangeiros serão grafados em *itálico*.

Palavras-chave: Usar de 3 a 6 palavras-chave e separando-as por ponto e vírgula.

O texto anterior mostra elementos estáveis, para o evento mencionado, referentes a seções dos Resumos (objetivos, metodologia etc.), elementos estruturais, como fonte, tamanho da fonte, extensão, entre outros aspectos. No que diz respeito a essas características, esses elementos não poderiam ser mudados.

Da mesma forma, no caso do Pôster, havia também um modelo normatizando a estrutura, assim como as seções, constituída de Título, autores, e-mail e instituição, Introdução, Objetivos, Metodologias, Resultados e Discussão, Considerações Finais, Referências Bibliográficas.

Considerando que esses elementos formais e estruturais já estavam definidos, o nosso papel, por um lado, foi orientar os alunos para seguirem essas normas. Por outro, teríamos que orientar na produção efetiva do texto.

Para a produção do *Resumo*, seria necessário delimitar as temáticas. Para isso, utilizamos aquelas que foram objetos de apresentação nos seminários. Então, orientamos que os alunos deveriam produzir o texto de acordo com as normas, seguindo uma linguagem formal, própria da esfera acadêmica. Já tínhamos trabalhado sobre as seções ou elementos tradicionais de textos acadêmicos (introdução, pressupostos teóricos, metodologia etc.). Os alunos produziram os textos dos *Resumos* como atividade extrassala de aula e os enviaram por e-mail para leitura e correção.

Com a ferramenta de revisão do editor de texto Word, realizamos correções de aspectos referentes a problemas de coesão, ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal. Além disso, em alguns *Resumos* algumas das seções não estavam contempladas ou adequadamente contempladas. Nesses casos, foi solicitado que refizessem e que os encaminhassem novamente. De modo geral, os alunos seguiram as orientações, corrigiram os *Resumos* e os submeteram ao evento.

De 5 trabalhos, 4 foram aprovados e 1 foi reprovado. No caso dos aprovados, a próxima etapa seria orientar na produção do Pôster, para o qual, no *site* do evento, também continha normas no que se referia aos aspectos formais, estruturais.

Segue um exemplo de um trabalho aprovado, seguindo as normas do evento.

Um estudo sobre o gênero Monografia e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Ana Carolina Silva, Andreia Nogueira Jagielo, Ana Paula Jarenczuk, Ana Luysa de Oliveira, Diane Pilonetto, Prof^ª Dr^ª Siderlene Muniz Oliveira (Orientadora)

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa desenvolvida para uma exposição em um seminário realizado no primeiro período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UTFPR, campus Dois Vizinhos, orientado pela professora Siderlene Muniz Oliveira, responsável pela disciplina de “Comunicação Oral e Escrita”. O tema desse trabalho foi sobre as características dos gêneros Monografia e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para o estudo, foram utilizados sites oficiais de pesquisa, normas técnicas da Universidade, padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e textos que serviram de modelos para melhor exemplificação. O trabalho foi exposto com o uso de slides, em que foi possível mostrar a sequência adequada dos textos, assim como o passo-a-passo para a sua elaboração. Observamos que tanto a Monografia quanto o TCC são formas de avaliação conclusiva de um curso superior, podendo variar em relação a determinadas normas, de acordo com o padrão adotado por cada Instituição. Além disso, observamos que um trabalho conclusivo de curso pode ser em formato de Monografia ou em outro formato, como, por exemplo, em formato de artigo, sendo as normas do Curso que define qual será o formato. A importância em se aprofundar nesse campo pesquisado se dá principalmente pelo fato de que, ao ingressar no ensino superior, em determinada etapa, o aluno, obrigatoriamente, irá deparar-se com textos acadêmicos pertencentes a esses gêneros. Assim, inteirando-se o mais precocemente possível sobre suas características e formatos, o aluno poderá produzir textos adequados aos gêneros em questão, sem maiores dificuldades.

Palavras-chave: monografia; trabalho de conclusão de curso; ensino superior.



II SABIO – Semana Acadêmica de Biologia
Dois Vizinhos, PR, Brasil – 11 a 15 de agosto de 2014



UM ESTUDO SOBRE REVISTAS CIENTÍFICAS DA ÁREA DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Crédito: Aparecida da Silva Miller, Daiani Padilha, Gabriel Brito Miranda, Patrícia Schneider, Siderlene Maria-Oliveira
E-mail: asmiller@ufpr.br
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Introdução

➤ O tema deste trabalho é "Revistas Científicas da área de Ciências Biológicas".

➤ Essas revistas têm como objetivo a divulgação científica de temas relacionados às Ciências Biológicas, capazes de contribuir com o avanço científico dessa área.

➤ O tema justifica-se pela necessidade de os acadêmicos iniciantes conhecerem os "tipos" e formatos de textos publicados nessas revistas científicas.

Objetivos

➤ Apresentar um trabalho realizado na disciplina de "Comunicação Oral e Escrita", do primeiro período do curso de Ciências Biológicas (UTFPR-DV).

➤ Fazer investigação sobre revistas científicas da área de Ciências Biológicas

➤ Aprender sobre os textos que circulam nessas revistas científicas e sobre suas características textuais.

➤ Conhecer características e seções dessas revistas.

Metodologia

Pesquisas nas revistas *Biotecnologia Ciência e Desenvolvimento*, *Revista Biologia*, *Revista de Biologia e Saúde* para investigar como são formadas as seções das revistas, a escolha de seus textos, temas e seus formatos.

Figura 1: Exemplo das seções da *Revista de Biologia e Saúde* (Usoep)

SUMÁRIO	
Influência da diversidade lipídica sobre a metabolização e biodisponibilidade de xantenoacetato metano. Margaret Ingham Nardi & Geazy Kai	28
Efêtos da especificidade entre sub- e supergrupos e a especificidade das atividades das enzimas superiores. Cristiane Pinheiro Marques, Cláudia Mara Teixeira & Pollyanna F. M. G. Pinheiro	38
Questões de diversidade de estruturas de constituintes (Poliésteres de ácidos (PSPs) Tinkert) e sua (de geração) Clair Aparecida Vassell, Elvira José Pinna, Leandro Rampin & Vander Francisco Guimarães	38
Mitochondria como sensores para o aumento da produção de espécies reativas de oxigênio. Dora C. A. Segato, Fabiano C. Nascimento, Manoel A. A. da Silva, Carlos Alexandre Chiodi & Juliana Rosário Galvão	38
Notas para publicação	41

Resultados e Discussão

Objetivos das revistas científicas:

1) Formatar o diálogo científico;

2) Criar uma ponte informativa entre a comunidade acadêmica e não acadêmica;

3) Capacitar alunos de graduação.

Elas, geralmente, publicam textos em formatos de:

➤ Ensaio e revisões,

➤ Artigo experimentais, descrições de técnicas e resumos expandidos

➤ Textos de opinião (de relevância social e política).

Considerações Finais

Com a realização deste trabalho de pesquisa, e posterior apresentação em forma de seminário na disciplina mencionada, foi possível conhecer aspectos que nos orientam no momento de elaborar um trabalho científico com o intuito de divulgá-lo no meio acadêmico.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6022**. Artigo em publicação periódica científica impressa. Rio de Janeiro, 2003. 5p.

BIOTECNOLOGIA CIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO. **Sumário**. Disponível em: http://www.biotecnologia.com.br/revista/bio38/bio_38.pdf. Acessado em: 17 de maio de 2014.

REVISTA BIOLOGIA. **Guia de Redação**. Disponível em: <http://www.ib.usp.br/revista/guia>. Acessado em: 11 de maio de 2014.

REVISTA DE BIOLOGIA E SAÚDE. **Sumário**. Disponível em: <http://www.latinindex.unam.mx/buscador/fcRev.html?opcion=1&folio=16955>. Acessado em: 17 de maio de 2014.

Figura 1. Formato do *Pôster* normatizado

No caso da produção do texto do *Pôster*, orientamos para que os alunos enviassem o arquivo para leitura e eventuais correções, mas nem todos o enviaram. Foram dadas informações também sobre locais em que os alunos poderiam enviar o texto sua para impressão. Segue o formato de um texto que foi impresso em *Pôster* e submetido ao evento.

Chegado o dia do evento, os alunos fizeram a exposição dos pôsteres e a apresentação para os participantes em geral e, em especial, para um avaliador encarregado de avaliar cada *Pôster* a partir da exposição dos alunos. Todas essas situações vividas foram totalmente novas para os alunos, que, egressos do ensino médio, nunca tinham participado de eventos científicos. Após o evento, os trabalhos aprovados (Muller, Padilha, Miranda, Florencio, Schneider & Muniz-Oliveira, 2014; Silva, Jagielo, Jarenczuk, Oliveira, Pilonetto & Muniz-Oliveira, 2014; Marcos, Martins, Jesus, Scalabrin & Muniz-Oliveira, 2014; Santos, Korb, Korb, Antunes & Muniz-Oliveira, 2014) foram publicados em um *site*¹ da instituição.

4. Considerações finais

Os resultados do trabalho realizado possibilitaram uma reflexão metodológica sobre o ensino de gêneros na universidade ou na escola aliado à importância de se pensar projetos que tornem possíveis que o aluno vivencie, na *práxis*, os elementos do contexto de produção e de circulação de seu texto. Somente dessa forma o ensino do texto irá além da forma e conteúdo, ou seja, de aspectos estruturais, que obviamente são fundamentais no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, mas não suficientes para que eles vivenciem as circunstâncias efetivas da situação de produção e circulação dos textos, pertencentes a determinados gêneros. São essas circunstâncias da situação de produção e circulação que irão definir as formas ou estruturas do texto a ser produzido (Sobral, 2009).

Porém, podemos citar as coerções temporais como um aspecto que não favorece esse tipo de trabalho. Além disso, a “dinamicidade” vivida nas instituições de ensino, no sentido de que nem sempre é possível ter um planejamento real dos projetos e eventos que acontecerão no semestre ou ano letivo, também não contribui para o desenvolvimento desse tipo de trabalho. Apesar desses fatores e de outros, que podemos elencar em estudos futuros, a dedicação para este tipo de trabalho é muito gratificante, pois observamos que muito contribui para o desenvolvimento do aluno.

A partir desse estudo, a nossa proposta é expandir e disseminar ainda mais o incentivo para que o ensino de produção de textos pertencentes a determinados gêneros esteja relacionado a outros projetos institucionais que poderão envolver outras áreas de conhecimentos e também outras esferas sociais. Dessa forma, os textos produzidos pelos alunos poderão, de fato, circular, tendo uma função social que ultrapasse a relação professor-aluno na sala de aula, geralmente, para fins avaliativos. Para que isso se torne possível, é importante que tais atividades, envolvendo determinado gênero, sejam contempladas no planejamento no início do semestre letivo para o melhor desenvolvimento do trabalho.

¹ Recuperado em 25 de novembro, 2015, de <http://revistas.utfpr.edu.br/dv/index.php/SABIO>.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1989). *Estética da criação verbal*. (M. E. G. G. Pereira, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bueno, L., & Abreu, C. J. (2010). Gêneros orais na universidade: relato de uma experiência na universidade. *Synergies Brésil*, (8), 119-125.
- Cabio. (s.d.). *Modelo para submissão do resumo simples para a II SABio*. Recuperado em 10 de julho, 2014, de <http://cabioutfpr.wix.com/cabio>.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, (92), 23-37.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, (37/38), 49-75.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In Schneuwly, B., & Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trans.). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lima, A. (2009, agosto). O processo de elaboração e domínio de gêneros do discurso via atividade reguladora. In *Anais do V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais*. Recuperado em 29 de setembro, 2013, de http://www.uces.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_processo_de_elaboracao_e_dominio_de_generos_do_discurso.pdf.
- Lima, A. (2010) (Re)pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. *Bakhtiniana*, 1(3), 113-126.
- Lousada, E., Muniz-Oliveira, S., & Barricelli, E. (2011). Gêneros textuais em foco: instrumento para o desenvolvimento de alunos e professores. *Estudos Linguísticos*, 40(2), 627-640.
- Machado, A. R., & Bronckart, J.-P. (2009). (Re)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In L. S. Abreu-Tardelli & V. L. L. Cristovão (Orgs.), *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva* (pp. 31-77). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Marcos, L. S., Martins, S. A., Jesus, P. T. N. R., Scalabrin, A. A., & Muniz-Oliveira, S. (2014). Um estudo sobre a questão da interdisciplinaridade na escola. In *Resumos da II Semana Acadêmica de Biologia da UTFPR*, Câmpus Dois Vizinhos, Paraná. Recuperado em 1 de novembro, 2015, de <http://revistas.utfpr.edu.br/dv/index.php/SABIO/article/view/1262>.
- Muller, C. A. S., Padilha, D. M.; Miranda, G. B.; Florencio, M. A.; Schneider, P., & Muniz-Oliveira, S. (2014). Um estudo sobre revistas científicas da área de Ciências Biológicas. In *Resumos da II Semana Acadêmica de Biologia da UTFPR*, Câmpus Dois Vizinhos, Paraná. Recuperado em 1 de novembro, 2015, de <http://revistas.utfpr.edu.br/dv/index.php/SABIO/article/view/1265>.
- Muniz-Oliveira, S. (2012, 19 de maio). *Saudações* [Blog]. Recuperado em 25 de novembro, 2015, de http://letrasemdesenvolvimento.blogspot.com.br/2012_05_01_archive.html.
- Muniz-Oliveira, S. (2013). *Gêneros digitais e impressos para o ensino-aprendizagem de línguas: contribuições para o desenvolvimento do professor*. Circulação interna. UTFPR, Câmpus Dois Vizinhos, Paraná.
- Muniz-Oliveira, S. (2015). *O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação*. Campinas, SP: Mercados de Letras.

- Muniz-Oliveira, S., & Ferreira, A. (2013). Desenvolvimento profissional do professor: análise de elementos de seu trabalho sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. In *Livret des résumés du 4èmes Rencontres internationales de l'Interactionnisme socio-discursif* (p. 150). Recuperado em 25 de novembro, 2015, de <http://isd-international.org/2013/downloads/ISD%E2%80%93ABSTRACTS.pdf>.
- Santos, V., Korb, M., Korb, D., Antunes, R., & Muniz-Oliveira, S. (2014). Um estudo sobre ferramentas atuais para sala de aula. In *Resumos da II Semana Acadêmica de Biologia da UTFPR, Câmpus Dois Vizinhos, Paraná*. Recuperado em 1 de novembro, 2015, de <http://revistas.utfpr.edu.br/dv/index.php/SABIO/article/view/1263/708>.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trads.). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Silva, C. M., & Leal, A. (2013). O modelo didático do gênero cartoon: uma ferramenta didática para o trabalho docente. In *Livret des résumés du 4èmes Rencontres internationales de l'Interactionnisme socio-discursif* (p. 152). Recuperado em 25 de novembro, 2015, de <http://isd-international.org/2013/downloads/ISD%E2%80%93ABSTRACTS.pdf>.
- Silva, A. C., Jagielo, A. N., Jarenczuk, A. P., Oliveira, A. L., Pilonetto, D., & Muniz-Oliveira, S. Um estudo sobre monografia e trabalho de conclusão de curso (TCC). In *Resumos da II Semana Acadêmica de Biologia da UTFPR, Câmpus Dois Vizinhos, Paraná*. Recuperado em 1 de novembro, 2015, de <http://revistas.utfpr.edu.br/dv/index.php/SABIO/article/view/1264>.
- Sobral, A. (2009, dezembro). A radicalidade da concepção de linguagem e de gênero discursivo do círculo de Bakhtin: breves comentários. *Eutomia*, 1(4), Recuperado em 25 de novembro, 2015, de <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1781/1353>.
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná [UTFPR]. (2010). Plano de ensino da Disciplina Comunicação Oral e Escrita. Curso de Ciências Biológicas. Recuperado em 25 de novembro, 2015, de <http://www.utfpr.edu.br/doisvizinhos/cursos/licenciaturas/Ofertados-neste-Campus/ciencias-biologicas/planos-de-ensino-1b0-semester-de-2011/1ComunicaoOralresumido.pdf>.
- Vigotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente* (3a ed.). (J. C. Neto et al., Trads.). São Paulo: Martins Fontes.

Aprendizagem de um gênero de discurso e de atividade de autoconfrontação em ações de formação docente continuada na educação superior

The learning of a self-confrontation speech and activity genre in actions of university teacher continuing education

Dalvane Althaus

Doutoranda da Faculdade de Educação (Unicamp)
Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL)
Pedagoga (UTFPR)
dalvanea@gmail.com.br

Resumo

Este texto tem por objetivo discutir uma questão central de um estudo de doutorado, em andamento, sobre a aprendizagem do gênero do discurso em situação de autoconfrontação. Esta consiste em um procedimento no qual um trabalhador observa suas imagens, videogravadas no momento em que realiza atividades relativas ao seu ofício; solicita-se que ele comente o que estava realizando nas imagens, de forma a elucidar questões para si mesmo e para um outro — seja um interveniente (intervenient) (autoconfrontação simples), seja um colega de trabalho (autoconfrontação cruzada) (Clot, 2008/2010). No contexto dessa pesquisa os trabalhadores autoconfrontados são professores e alunos do Ensino Superior que participam de uma ação de formação docente continuada. O objeto da pesquisa é o processo de aprendizagem do gênero do discurso em situação de autoconfrontação, tendo como sujeito uma pessoa que conduz autoconfrontações em formação, que inicialmente observa a condução dos diálogos e reflexões e vai aos poucos participando da atividade de autoconfrontação e se tornando, também, formadora de outra. A fundamentação teórico-metodológica que embasa a pesquisa busca uma articulação entre ciências como a Psicologia do Trabalho, a Psicologia Histórico-Cultural e a Linguística. Os conceitos abordados são provenientes da teoria da psicologia do trabalho elaborada por Yves Clot, no âmbito da Clínica da Atividade e dos estudos sobre os gêneros de atividade (Clot, 2008/2010); da teoria Vigotskiana de desenvolvimento humano, com ênfase nas questões de linguagem e pensamento (Vigotski, 1934/1998); e do princípio dialógico Bakhtiniano (Bakhtin, 1979/2011). Acreditamos que a formação da pessoa que conduz autoconfrontações ocorre por meio da aprendizagem de um gênero de discurso e de um gênero de atividade.

Palavras-chave: Gêneros do discurso; Aprendizagem; Autoconfrontação.

Abstract

The objective of this text is to discuss a central question in a doctorate study, in progress, about the learning of the speech genre in self-confrontation situations. This consists of a procedure, which a worker observes your own images, video recorded at the time it performs activities related to their craft; It requests that he comment on what he was doing on the images in order to clarify matters for himself and another — be it a *intervenant* (simple self-confrontation) or a coworker (crossed self-confrontation). (Clot, 2008/2010). In the context of this research, the confronted workers are university teachers and students who participate in an action of teacher continuing education. The object of the research is the process of speech genre of learning self-confrontation situation, having as subject a person who conducts self-confrontations training, which initially observed the conduct of dialogues and reflections, and will gradually participating in the self-confrontation activity and becoming also forming another. The theoretical foundations of the research seeks an articulation between sciences such as the Psychology of Labor, the Cultural-historical Psychology and Linguistics. The concepts that are employed come from Clot's theory of the Psychology of Labor, that is, from the Clinic of Activity and from the activity genre studies (Clot, 2008/2010); they also come from the Vygotskian theory of human development, with the concepts of thinking and speech (Vigotski, 1934/1998); and from the Bakhtinian dialogic principle (Bakhtin, 1979/2011). We believe that the formation of the person conducting self-confrontation occurs through learning a genre of speech and a genre of activity.

Keywords: Speech genres; Learning; Self-confrontation.

1. Contexto

Este texto tem por objetivo apresentar uma pesquisa em andamento que tem como objeto de estudo o recorte de alguns resultados de uma ação de Formação Docente Continuada na Educação Superior em andamento na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco (UTFPR-PB).

A UTFPR tem sua origem na criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 (Leite, 2010). Contemporaneamente está consolidada como uma instituição de educação profissional e tecnológica multicampi (Schallenberger, 2006). O *Campus* Pato Branco da UTFPR iniciou suas atividades em 1993. Atualmente se encontra com aproximadamente trezentos professores trabalhando em cursos da educação superior e com aproximadamente três mil e quinhentos alunos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em seu artigo de número 66, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Contudo, constata-se que os acadêmicos de pós-graduação, especificamente *stricto sensu*, dedicam-se quase exclusivamente às suas pesquisas e colaboram nas pesquisas desenvolvidas por seus orientadores. Assim, quase

sempre fica uma lacuna na formação efetiva para a docência na educação superior e, conseqüentemente, no desenvolvimento concreto da prática docente (Pimenta & Anastasiou, 2002/2010; Carneiro, 2010; Veiga, 2010). Ao mesmo tempo, os discentes, constantemente, ao ingressarem em cursos superiores, não estão preparados para serem acadêmicos e atender satisfatoriamente às exigências de seus cursos (Pimenta & Anastasiou, 2002/2010, p. 228-243).

Sendo quase sempre essa a situação dos docentes e discentes da educação superior brasileira, na UTFPR-PB não é diferente. Para atender a essa demanda, foi implantado, em 2010, um programa intitulado “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar & refletir” (Lima, Althaus & Rodrigues, 2011). Inicialmente, as ações realizadas no âmbito desse programa eram voltadas aos docentes e em 2014 elas se estenderam, também, aos discentes.

O programa foi apresentado e submetido à avaliação e aprovação, em reunião com as Coordenações de Curso, em novembro de 2010, as quais foram unânimes em concordarem com sua relevância e o aprovarem. Em seguida, realizaram-se reuniões com os Professores em cada Departamento existente na UTFPR-PB, com a finalidade de lhes apresentar e convidar a se engajarem ao programa¹. Em 2014 foi proposta a realização de autoconfrontações a um aluno de cada professor, participante naquele ano, a fim de analisar juntamente com eles a atividade discente.

A autoconfrontação, de modo geral, consiste em um método no qual um trabalhador observa suas imagens, videogravadas no momento em que realiza atividades relativas ao seu ofício; solicita-se que ele comente o que estava realizando nas imagens, de forma a elucidar questões para si mesmo e para um outro — seja um *intervenante* (autoconfrontação simples), seja um colega de trabalho (autoconfrontação cruzada) (Clot, 2008/2010).

Na Clínica da Atividade francesa, onde essa perspectiva tem sua origem, é utilizado o termo “*intervenante*”, que em português seria traduzido, literalmente por “interventor” e tem um sentido de autoritarismo, o que poderia ser negativo para o trabalho. Na UTFPR-PB, onde essa ação é realizada, optou-se por utilizar o termo mediador para definir a pessoa que conduz os diálogos e as reflexões em situação de autoconfrontação. Nessa pesquisa optamos por manter o termo em francês, “*intervenante*”, pois mediador poderia ser confundido com a função de mediador ocupada no Tribunal Arbitral de São Paulo².

Nos dados que esta pesquisa se propõe a analisar, temos duas *intervenantes*. Uma das *intervenantes* desempenha duas funções: uma função de ser a *intervenante* principal que conduz os diálogos e reflexões em autoconfrontações; e outra função de ser a *intervenante* formadora. E temos uma *intervenante* em formação, que inicialmente

1 Em cada um dos doze Departamentos contemplados, o número de Professores voluntários foi superior ao mínimo esperado de dois Professores por Departamento.

2 Recuperado em 24 setembro, 2015, de <http://www.taspm.com.br/site/>.

observa a condução dos diálogos e reflexões de autoconfrontações com docentes e vai aos poucos participando da atividade de autoconfrontação e se tornando, também, *intervenante* principal e *intervenante* formadora em situações de autoconfrontação com os discentes.

Os protagonistas das autoconfrontações foram professores e alunos da UTFPR, *Campus* Pato Branco. Sendo os professores do Departamento de Ciências Contábeis e do Departamento de Matemática e os alunos de disciplinas vinculadas ao Departamento de Matemática.

Os procedimentos de autoconfrontação consistiram em três etapas. Na primeira etapa, que antecede as autoconfrontações, os procedimentos foram os seguintes: 1) cada um dos professores indicaram, uma de suas turmas para filmagens de aula; 2) apresentação de um resumo do programa aos alunos e obtenção de autorizações de filmagem; 3) observação de uma aula e início de diálogos e reflexões; 4) filmagem de uma ou duas aulas; 5) seleção de um trecho da aula filmada de aproximadamente 5 minutos.

Na terceira etapa, em que são realizadas as autoconfrontações, os procedimentos são: 1) realização da autoconfrontação simples, na qual cada professor, individualmente, foi convidado a se observar no trecho de aula selecionado e a se pronunciar a respeito de sua própria atividade que aparece na imagem; 2) realização da autoconfrontação cruzada com cada dupla de professores, a qual consistiu em cada professor, na presença dos *intervenantes* e do colega, observar o trecho de aula do colega e tentar explicar o trabalho realizado pelo seu colega; 3) a dupla de professores foi levada, pelos *intervenantes*, a dialogar e a refletir sobre a diferença de pontos de vista.

Na terceira etapa, a qual sucede as autoconfrontações, um documentário em vídeo, — validado pelos professores autoconfrontados — contendo o trecho da aula selecionado e trechos da autoconfrontação simples e da autoconfrontação cruzada, foi compartilhado no coletivo de professores ao qual cada dupla de professores pertencem, sendo tema de reflexão de reuniões pedagógicas. Posteriormente, esses documentários em vídeo foram compartilhados com os demais professores e disponibilizados no youtube³.

No decorrer do ciclo de trabalho com dois professores do Departamento de Matemática, foram consultados os alunos de suas disciplinas sobre a possibilidade de realização de autoconfrontações com estes, a fim de analisar a atividade discente. Dois alunos, um de cada professor da dupla, se voluntariaram para participar de autoconfrontações, tendo como objeto de análise os mesmos trechos de aula que haviam sido tema de autoconfrontação de seus professores, mas agora sendo o aluno protagonista.

³Recuperados em 3 dezembro, 2015, de <https://youtu.be/J1B2KnVUDCY>; https://youtu.be/umyPiho_2xE; <https://youtu.be/wASTpGiaAb8>; <https://youtu.be/viR4Glv6bMc>; <https://youtu.be/eP0irmnbKAE>; <https://youtu.be/sjlr5p3cwXw>; <https://youtu.be/BH5CFH9z4Aw>; https://youtu.be/5X4IpZ_0SUo.

Para a Clínica da Atividade, provocar o desenvolvimento da atividade dos participantes da autoconfrontação é central (Clot, 2008/2010, p. 117). Seguindo essa abordagem, também, o programa de formação docente e discente continuada na educação superior citado tem por objetivo provocar o desenvolvimento de atividades docentes e discentes por meio do método de autoconfrontação.

Contudo, a autoconfrontação enquanto atividade do *intervenante* está sujeita às surpresas do real, podendo ser mais ou menos bem sucedida. O que significa que se corre o risco de enfrentar: “uma suspensão [‘mise en souffrance’] da criatividade dialógica, no vazio de antolhos estilísticos” (Clot, 2008/2010, p. 154). Quando isso ocorre, ou para tentar evitar que ocorra, cabe ao *intervenante* estar atento aos enunciados manifestados e colocar em curso o diálogo almejado para atingir o desenvolvimento. O que significa que a atividade de *intervenante* precisa ser aprendida.

Tendo isso em vista, o objetivo geral da pesquisa é investigar o desenvolvimento de uma *intervenante* em formação por meio da análise de sua linguagem no processo de aprendizagem do gênero do discurso em situação de autoconfrontação.

Na pesquisa em andamento, o sujeito da pesquisa é uma *intervenante* que participou inicialmente em formação, observando e auxiliando na condução das autoconfrontações. Na sequência, a *intervenante* em formação passa a ser *intervenante* principal e *intervenante* formadora, atuando com uma colega.

Os dados desta pesquisa são compostos por três autoconfrontações simples com professores, nas quais o sujeito da pesquisa participa como *intervenante* em formação, e duas autoconfrontações simples e duas cruzadas com alunos, em que o sujeito da pesquisa participa como *intervenante* principal e formadora.

A seguir será apresentada a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa.

2. Gênero do discurso e da atividade do ponto de vista da Teoria dialógica do Discurso e do Desenvolvimento Humano na Clínica da Atividade

Esta pesquisa busca uma articulação entre ciências como: a Psicologia do Trabalho, a Psicologia Histórico-Cultural e a Linguística. Os conceitos abordados são: da teoria de psicologia do trabalho de Clot (2008/2010), clínica da atividade e gêneros de atividade; da teoria vigotskiana de desenvolvimento humano, linguagem e pensamento e aprendizagem e desenvolvimento (cf. Vigotski, 1984/2007; Vigotski, 1934/1998); e da teoria bakhtiniana de análise dialógica do discurso, enunciado, diálogo e gêneros do discurso (Bakhtin, 1929/2010; Bakhtin, 1979/2011).

A respeito da Clínica da Atividade, é importante ressaltar que tem como objetivo a “transformação das situações de trabalho” (Clot, 2008/2010, p. 117). Para isso, opta, dentre outros, por um dispositivo metodológico que apreende em material audiovisual o trabalho para que este seja objeto de reflexão do coletivo de trabalhadores. Isso diferencia a Clínica da Atividade de outras abordagens em que alguém de fora do

contexto trabalhista se coloca como especialista daquele trabalho. Nessa abordagem o trabalhador é o especialista de sua atividade, e é nesse contexto que se insere o trabalho do *intervenante* da transformação, ou desenvolvimento, dos contextos trabalhistas.

Em relação à teoria de desenvolvimento humano pela qual optamos aqui, e que também é a opção da Clínica da Atividade, o embasamento está ligado ao psicólogo Lev S. Vigotski e seus colaboradores. Essa teoria considera que a alavanca do desenvolvimento humano está associada às suas interações sociais mediadas pelo pensamento e pela linguagem enquanto unidade. Vigotski desenvolveu suas pesquisas sobre pensamento e linguagem com crianças (cf. Vigotski, 1984/2007; Vigotski, 1934/1998; Wertsch & Stone, 1999; Wertsch & Tulviste, 1999). Essas pesquisas retratam o desenvolvimento humano geral, e podem ser consideradas para estudos do desenvolvimento de toda a vida do ser humano, portanto, o desenvolvimento do adulto também (Lima, 2010a; Clot, 1999/2002a; Clot, 1999/2002b, p. 191-211).

Quanto à teoria dialógica do discurso pela qual optamos, e que, da mesma forma, é a opção da Clínica da Atividade, o suporte está nos escritos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Para essa teoria, a linguagem tem duas funções ao mesmo tempo: a de objeto de pesquisa e a de instrumento de investigação. Considera-se a linguagem como objeto de pesquisa com toda a complexidade de seus processos de construção do sentido e efeitos constituídos na interação e quando em uso nas situações reais de comunicação, incluindo simultaneamente as materialidades verbais e extraverbais que têm sua origem em certa atividade humana, bem como o contexto mais amplo e complexo dessa atividade. Considera-se a linguagem como instrumento de investigação quando coloca o pesquisador no papel de outro que também é participante da situação real de comunicação, objeto do estudo, e que pode ter acontecido entre dois ou mais participantes (Souza, 2002). Nessa teoria, o uso da linguagem em qualquer campo da atividade humana revela sempre as peculiaridades dessa atividade do ponto de vista cultural e histórico. A teoria dialógica torna-se adequada a esta pesquisa devido ao fato de que a análise tem a intenção de investigar as particularidades discursivas que constituem a formação de uma *intervenante* de autoconfrontação por meio da complexa relação entre a linguagem e a atividade humana.

Para Bakhtin (1979/2011, p. 275), o enunciado é uma “unidade real da comunicação discursiva” e não uma unidade convencional, por isso é definido pela alternância dos sujeitos do discurso e forma um elo na cadeia discursiva. Assim, todo enunciado “procede de alguém” e “se dirige para alguém” (Bakhtin, 1929/2010, p. 117). É um produto da interação social. Da mesma forma que o enunciado procede de alguém e se dirige a alguém, a atividade do trabalhador, também, procede e precede a outros. A atividade de *intervenante* formadora, por exemplo, é uma atividade dirigida à *intervenante* em formação.

Nas palavras de Bakhtin (1979/2011, p. 262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. A língua se concretiza por meio de enunciados emitidos

por integrantes de um determinado campo da atividade humana, refletindo as especificidades daquela atividade e revelando o gênero do discurso daquela atividade.

Segundo Lima (2010b), os tipos relativamente estáveis de enunciados apresentam dois lados. O lado da estabilidade, que é o lado da repetição, de forma que o falante não precisa inventar as palavras a cada vez que as pronuncia, mas faz uso de palavras que já foram ditas antes por alguém em algum lugar. O lado da relatividade é o lado da recriação, pois ao repetir o falante se recria, ele reelabora o sentido das palavras por ele incorporadas, assim o falante repete ao compor seus próprios enunciados com maior ou menor grau de recriação com “um grau vário de alteridade ou de assimilidade” (Bakhtin, 1979/2011, p. 294-295). Do mesmo modo, o discurso da *intervenante* em formação, sujeito desta pesquisa, não é inventado, mas reelaborado, recriado, ela apropria-se dele e torna-o seu.

Com base no conceito de gêneros do discurso de Bakhtin, Clot (2008/2010, p. 124) define que os gêneros profissionais “são tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional”. A estabilidade significa que o trabalhador não precisa inventar o trabalho toda vez que for realizá-lo. E a relatividade é o lado da recriação. Sem essa organização o trabalho não teria como ser realizado. Para realizar o trabalho, é preciso que o sujeito mobilize o conhecimento sobre o gênero daquela profissão. Assim, para que a *intervenante* em formação se torne *intervenante* principal e *intervenante* formadora, é preciso que se aproprie do tipo relativamente estável do gênero do discurso e da atividade de *intervenante*.

O processo de passagem de *intervenante* em formação para *intervenante* principal de autoconfrontação e para *intervenante* formadora é um processo de aprendizagem e desenvolvimento. No curso do desenvolvimento humano, o que um sujeito só consegue fazer em um momento com o auxílio de outro, poderá no futuro realizar com autonomia. Isso pode ser mais bem compreendido tendo em vista o processo de mediação de uma pessoa mais experiente no aprendizado de outra menos experiente. Segundo Vigotski (1934/1998, p. 128-129), “a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal”. Ou seja, com a ajuda de uma pessoa mais experiente é possível que um sujeito realize atividades que sozinho não conseguiria.

Isso remete à ideia de que a interação social é a alavanca do desenvolvimento humano. A interação social pode ocorrer de forma verbal, a qual pode ser entendida por diálogo. Este corresponde “não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin, 1929/2010, p. 127). Nessa perspectiva, pode-se entender que o diálogo é constituído por enunciados que pertencem a um gênero do discurso e integram a interação verbal de sujeitos organizados socialmente.

Contudo, mesmo um sujeito fluente em sua língua poderá apresentar dificuldades para se expressar em determinada esfera da comunicação a qual não domina.

Segundo Bakhtin (1979/2011, p. 285), a manifestação dessa dificuldade pode ser constatada quando esse sujeito se “cala ou intervém de forma muito desajeitada”. Para superar essa dificuldade é necessário passar por um processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A aprendizagem do enunciado ocorre socialmente, ou seja, na interação verbal dentro de um determinado contexto em que um sujeito que domina um determinado gênero disponibiliza a outro as condições para aprendizagem de tal gênero. Isso implica em esquemas e variações que “exercem uma influência reguladora, estimulante ou inibidora” (Bakhtin, 1929/2010, p. 153) sobre a aprendizagem dos enunciados do gênero em questão. A expressão do enunciado aprendido se materializa no enunciado de quem o aprendeu. Pois, “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos” (Bakhtin, 1979/2011, p. 285).

Assim, considerando o objetivo da Clínica da Atividade, de transformação/desenvolvimento das e nas situações de trabalho por meio do diálogo, entendemos que é preciso que o *intervenante* provoque uma tomada de consciência de como o trabalhador é e de como poderá ser diferente. Nesse contexto o trabalho do *intervenante* é daquele “que nada sabe — ou quase nada — sabe acerca do trabalho” (Clot, 2008/2010, p. 136). Então, cabe ao *intervenante* dominar o gênero do diálogo a fim de tratar as possíveis digressões, contradições, impasses, tomadas de consciência e tudo o que pode abarcar a motricidade dialógica (Clot, 2008/2010).

No diálogo diversas vozes se revelam e se confrontam. Por vozes discursivas é possível entender as palavras que extraímos dos enunciados dos outros para compor nossos próprios enunciados, as quais produzem neles ressonâncias dialógicas, ou seja, “a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime ao discurso uma reviravolta dialógica” (Bakhtin, 1979/2011, p. 300). O discurso do outro passa para o discurso do falante conservando seu gênero com a autonomia do estilo individual.

Isso pode ser constatado seguindo o plano que o pensamento percorre em seu fluxo, uma vez que é por meio das palavras que ele passa a existir. O pensamento segue um fluxo em que vai se tornando específico ao sujeito pensante, e à medida que vai sendo transformado em fala vai encontrando a forma mais adequada de ser materializado (Vigotski, 1934/1998). Assim, a teoria do desenvolvimento humano é fundamental para compreendermos se ocorre, e como ocorre, a aprendizagem do gênero discursivo de autoconfrontação de uma *intervenante* em formação.

De acordo com essa teoria, a história individual está ligada à história social. Nesse sentido, cabe o conceito de internalização no qual todas as funções do desenvolvimento aparecem: “*primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)*” (Vigotski, 1984/2007, p. 58, grifos do autor). Isso indica que o sujeito, em seu desenvolvimento, e por meio do processo de interação com o outro, reconstrói para si o que está construído para o outro. Nesta pesquisa, é possível fazer um paralelo com a atividade de *intervenante* principal que, primeiramente, está no nível social da

intervenante em formação, e depois passa para o seu nível individual.

Tendo explanado brevemente a fundamentação teórica que nos respalda, passaremos para uma breve explanação sobre os dados em análise.

3. Dados em análise

A pesquisa se encontra em andamento; mais precisamente, esse é o primeiro ano de desenvolvimento desta pesquisa no Programa de Doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp. Portanto, a análise dos dados está na fase inicial e por isso iremos explicar brevemente a forma como os dados estão sendo tratados e uma amostra de resultados.

Para esta pesquisa faremos a análise com base nos conceitos de diálogo, de enunciado, de gêneros do discurso, de gêneros de atividade, de clínica da atividade, de linguagem e pensamento e aprendizagem e desenvolvimento, discutidos na fundamentação teórica, a fim de verificar se ocorre o desenvolvimento da *intervenante* em formação e, em caso afirmativo, estabelecer de que modo ocorre.

Contudo, o desenvolvimento pode também, por vezes, não se dar ou não se dar do modo esperado, tomando outros rumos. Considerando isso, será analisado o real da atividade sob a atividade realizada. A atividade realizada corresponde ao que se faz concretamente e ao que se pode, por exemplo, observar nos dados. O real da atividade corresponde às diversas possibilidades não realizadas, ao que se quis fazer sem conseguir, ao que não se quis fazer, mas se fez assim mesmo, ao que se fez para não se fazer aquilo que deveria ser feito (Clot, 2008/2010).

Considerando que a função do *intervenante* de autoconfrontação está associada aos requisitos do método, buscaremos identificar como a *intervenante* em formação atende, ou não, tais requisitos. Por exemplo, manter em curso o diálogo sobre a análise das imagens em situação de trabalho do sujeito autoconfrontado. Para isso, serão organizadas unidades de análises compostas por: trecho de aula visualizado pelo professor; explicação do professor para o que está fazendo no trecho de aula; perguntas feitas pelas *intervenantes* ao professor; respostas do professor. De forma mais específica, serão selecionadas para análise algumas unidades de cada autoconfrontação. Segue abaixo uma amostra de unidade de análise.

Em um trecho de aula da área de matemática, o Professor convidou uma aluna para ir ao quadro e resolver um cálculo. Na autoconfrontação simples o Professor tenta explicar o que fez, mas apresenta dificuldades para se expressar. Nesse momento a *intervenante* principal faz uma intervenção e a *intervenante* em formação toma a palavra e faz, também, uma intervenção⁴.

⁴ O nome utilizado é fictício a fim de não expor a aluna. A transcrição segue as normas do Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP) (Preti, 2001), na qual “...” indica pausa, “:” prolongamento e “[“ sobreposição de vozes.

Trecho de aula: Brenda... vem aqui e faz para nós aqui

Prof. em ACS: eu sempre digo pra ele... você pode entender tudo o que eu faço aqui mas você continua sem entender nada porque você não fez nada... não fez... você está: você está se:

Mediadora 1:

[

professor fazer

quando o aluno fica só olhando o

Mediadora 2:

[

e transcrevendo no caderno né?

Nessa amostra, o Professor, ao tentar explicar o que lhe motivou a levar a aluna para solução de um cálculo no quadro, nos disse que se ele, o professor, faz no quadro o aluno pode copiar sem entender o que está sendo feito. Contudo, o professor apresenta dificuldades para se expressar que ficam marcadas nas pausas e alongamentos. A *intervenante* principal faz uma intervenção a fim de verificar se está compreendendo o que o professor está tentando explicar; essa intervenção fica marcada por uma sobreposição de vozes. Imediatamente a *intervenante* em formação, também, faz uma intervenção, na qual se sobrepõe a voz a fim de complementar a verificação da compreensão em relação ao que o professor está tentando explicar.

A intervenção da *intervenante* em formação indica que ela está tentando se inserir como *intervenante*, que está se apropriando do gênero do discurso em situação de autoconfrontação. Além disso, indica que ao se apropriar desse gênero ela imita a *intervenante* principal tanto na forma — sobreposição de voz — quanto na intenção — verificar a compreensão do que o Professor está tentando explicar. Ou seja, ela traz a voz do outro com quem está socialmente organizada.

Vale resaltar que essa amostra de unidade de análise é apenas uma das intervenções realizadas pela *intervenante* em formação. Outras unidades de análises poderão revelar outras formas de aprendizagem e de apropriação do gênero do discurso em situação de autoconfrontação.

4. Considerações

Nesta pesquisa, há uma *intervenante* em formação, cuja uma das maneiras ocorre por meio da interação social com uma *intervenante* mais experiente, a fim de aprender o gênero do discurso em situação de autoconfrontação.

Nos dados desta pesquisa estão registradas as formas de intervir e suas evoluções no discurso da *intervenante* em formação, se o seu discurso não é adequado, em que momento não é adequado, e se o é como supera, ou não, a dificuldade para se expressar. Dessa forma, pode-se verificar, no discurso da *intervenante* em formação, se ocorreu, ou não, o domínio do gênero de *intervenante* de autoconfrontação.

No material desta pesquisa está registrado se a *intervenante* em formação está atenta às possíveis digressões, contradições, impasses, tomadas de consciência e tudo o que pode abarcar a motricidade dialógica e, em caso afirmativo, como faz para recolocar o diálogo em curso. E, ainda, como o faz em cada uma das autoconfrontações.

Nesse contexto, a atividade do *intervenante* requer domínio da motricidade do diálogo. A materialização desse domínio pode ser perceptível à medida que o sujeito consegue se expressar com outras palavras e não apenas reproduzindo o que lhe foi ensinado. Isso possibilita atuar com autonomia intelectual, o que caracteriza uma aprendizagem do gênero do discurso e de atividade em situação de autoconfrontação.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. [Voloshinov]. (2011). *Estética da criação verbal* (4a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979).
- Bakhtin, M. [Voloshinov]. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem* (14a ed.). (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trads.). São Paulo: Hucitec.
- Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1. Brasília: Presidência da República.
- Carneiro, M. H. S. (2010). Trabalho docente e saberes experienciais. In I. P. A. Veiga & C. M. Q. Q. Viana (Orgs.), *Docentes para a educação superior: processos formativos* (pp. 101-113). Campinas: Papirus.
- Clot, Y. (Ed.). (2002a). *Avec Vygotski: suivi de Le problème de la conscience, note d'A. N. Léontiev sur un rapport de L. S. Vygotski, 1933*. Paris: La Dispute.
- Clot, Y. (2002b). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski: suivi de Le problème de la conscience, note d'A. N. Léontiev sur un rapport de L. S. Vygotski, 1933* (2a ed., pp. 191-211). Paris: La Dispute. (Obra original publicada em 1999).
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. (G. J. de F. Teixeira e M. M. Z. Vianna, Trads.). Belo Horizonte: Fabrefactum. (Obra original publicada em 2008).
- Faïta, D. (1996, outubro). *La conduite du TGV: exercices de style*. Cahier Langage & Travail, (8).
- Leite, J. C. C. (Org.). (2010). *UTFPR: uma história de 100 anos*. Curitiba: Ed. UTFPR.
- Lima, A. P. (2010a). *Visitas técnicas: interação escola-empresa*. Curitiba: CRV.
- Lima, A. P. (2010b). (Re)pensando o Problema dos Gêneros do Discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. *Bakhtiniana*, 1(3), 113-126.
- Lima, A. P., Althaus, D., & Rodrigues, C. L. S. (2011). Formação Docente Continuada e Desenvolvimento do Protagonismo Discente na Universidade: faces de uma mesma moeda. *Synergismus Scyentifica*, 6(1).

- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no ensino superior* (4a ed.). São Paulo: Cortez. (Obra original publicada em 2002).
- Preti, D. (Org.). (2001). *Análise de textos orais* (5a ed.). São Paulo: Humanitas.
- Schallenberger, E. (2006). Uma universidade tecnológica multicampi. In D. L. Lima Filho & A. G. Tavares (Orgs.), *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: Sindocefet-PR.
- Souza, G. T. (2002). *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedv* (2a ed.). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- Veiga, I. P. A., & Viana, C. M. Q. Q. (Orgs.). (2010). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papirus.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7a ed.). (J. Cipolla Neto et al., Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1984).
- Vigotski, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (2a ed.). (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Wertsch, J. V., & Stone, A. C. (1999). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky: critical assessments* (pp. 363-380). London: Taylor & Francis.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1999). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. In P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky: critical assessments*. London: Taylor & Francis.

Possibilidades de participação social por meio de uma sequência didática construída na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

Possibilities of social participation by means of a didactic sequence based on the Sociodiscursive Interactionism

Rayane Lenharo & Patrícia da Silveira

Mestranda na Universidade Estadual de Londrina (UEL/CAPES)

Mestranda na Universidade Estadual de Londrina (UEL)

rayane.lenharo@gmail.com patriciapsicopedagogia@gmail.com

Resumo

A aprendizagem de língua inglesa se faz imprescindível para indivíduos situados em posições periféricas na sociedade não só pelo fato de ser uma língua franca (Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2005), mas também pelo papel que ela desempenha na estratificação da sociedade, sendo capaz de ampliar a visão de mundo desses grupos situados fora das esferas hegemônicas (Braga, 2010). Adotamos o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2012; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004; Cristovão & Stutz, 2011) como corrente teórico-metodológica para o desenvolvimento de sequências didáticas. Nesse estudo, buscamos descrever um modelo didático (MD) do gênero canção-*rap* elaborado para o ensino de língua inglesa (LI) e elaboração de uma posterior SD. A intervenção com a SD procurou não só mobilizar as capacidades de linguagem dos alunos, mas principalmente estimulá-los a desenvolverem sua criticidade por meio de multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2012). Foi possível concluir que a elaboração e descrição do MD se mostraram válidas para uma melhor compreensão do gênero e da seleção de conteúdos pertinentes para a SD. Ademais, através da análise dos elementos ensináveis do gênero, obtivemos um maior entendimento sobre o instrumento escolhido e sua proposta de ir ao encontro dos interesses dos alunos para os quais a SD foi pensada.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; Canção-*rap*; Modelo didático; Sequência didática; Multiletramentos.

Abstract

English language learning has become a necessity to individuals that occupy peripheral spaces in our society, not only because it is considered a *lingua franca* (Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2005), but also due to the role it plays in the division of society, being able to broaden people's views about the world and stimulate peripheral groups agency (Braga, 2010). We have adopted Sociodiscursive Interactionism

(Bronckart, 2012; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004; Cristovão & Stutz, 2011) as our theoretical and methodological framework. In this work, we aim at describing the didactic model (DM) of the genre rap song, developed for the teaching of English as a Foreign Language (EFL) and the further elaboration of a didactic sequence (DS). The intervention with the SD intended not only to promote the mobilization of language capacities by the students, but mainly to stimulate participation and raise their critical social awareness using multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2012). The results show that the development of the DM helped the construction of an informed DS that gathered relevant information concerning the chosen genre. It also contributed to the perception of the main elements that should be taught according to the goals previously established.

Keywords: Sociodiscursive interactionism; Rap-song; Didactic model; Didactic sequence; Multiliteracies.

1. Introdução

O papel da língua inglesa (doravante LI) no mundo desde que ela adquiriu o status de *lingua franca* (Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2005) fez com que esse idioma passasse a ter uma importância que vai além da mera troca de informações em uma língua compartilhada por dois falantes. A LI se tornou um código comum principalmente entre falantes não-nativos e, portanto, é um dos meios pelo qual os indivíduos expressam suas visões de mundo de modo que elas se tornem ouvidas não só localmente, mas sim de forma global. Ser capaz de se comunicar em língua inglesa transpassa a questão de *status* e tem relação com questões maiores como a agência dos sujeitos em um mundo cada vez mais conectado.

Tendo em vista tais considerações, esse trabalho busca fazer uma reflexão acerca do ensino de inglês para indivíduos em situação de vulnerabilidade social. A aprendizagem de LI por esse público-alvo se faz ainda mais central devido às limitações que tais sujeitos apresentam devido à marginalização que lhes é imposta pela sociedade. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é o de descrever um modelo didático (MD, daqui em diante) do gênero canção-*rap* elaborado para o ensino de LI para alunos de uma escola da rede pública estadual de Londrina. Por questões acadêmicas e de espaço, optamos por focar nossas análises no MD em vez de realizar o enfoque na participação social dos alunos envolvidos na implementação da Sequência Didática (SD) resultante desse MD, como foi proposto anteriormente no resumo enviado para avaliação.

O trabalho se justifica na medida em que busca refletir sobre a construção de um dispositivo didático (Schneuwly & Dolz, 2004) que auxilia na seleção e organização de informações pertinentes para a posterior elaboração de uma SD que atenda às necessidades de um contexto específico. Nesse caso, o contexto escolhido se tratou de alunos expostos às condições sociais vulneráveis, como o crime e uso de drogas; consideramos que, sobretudo nesse contexto, a aprendizagem de LI se torna chave

para que os alunos que estão frequentemente colocados à margem de uma sociedade estratificada em classes possam ocupar os espaços controlados pela hegemonia dominante e, assim, fazer valer sua voz, seus anseios e suas visões políticas, sociais e econômicas.

Concordamos com Braga (2010) quando ela afirma que a tecnologia e seu uso pela escola podem ser capazes de oferecer novas oportunidades de participação e facilitar esse movimento de ocupar brechas por parte dos alunos que estão à margem. Sendo assim, procuramos na SD nos valer tanto do gênero canção-*rap*, que foi ao encontro da realidade e aquilo que fazia, de fato, parte do cotidiano dos alunos, quanto da mídia *blog*, que teve papel importante na proposta feita aos alunos a ser desenvolvida como trabalho final para a conclusão de um curso oferecido a eles no ano de 2014.

Face ao exposto, iniciamos o artigo com uma apresentação do referencial teórico-metodológico que nos embasa; em seguida, apresentamos conceitos específicos relacionados ao gênero textual canção-*rap*; na sequência, refletimos sobre a construção do MD e da posterior elaboração de atividades em uma SD; por fim, concluímos o trabalho com algumas reflexões acerca do tema.

2. Interacionismo Sociodiscursivo e Modelo didático

O construto teórico-metodológico que nos embasa neste trabalho é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente que ganhou notoriedade sobretudo por meio do trabalho de um grupo de pesquisadores de Genebra, dentre eles Bronckart (2006, 2012) e Schneuwly e Dolz (2004). Essa corrente foi desenvolvida e ampliada por diversos pesquisadores no Brasil preocupados com os estudos dos gêneros textuais nos últimos anos, bem como com as contribuições de docentes em diversos níveis preocupados em entender melhor suas práticas. Tal arcabouço teórico-metodológico considera o contexto como peça chave na análise pré-textual; ou seja, o contexto determina características fundamentais do gênero. Na seção seguinte, fazemos uma exploração mais ampla acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que fazem parte do ISD.

2.1. Interacionismo Sociodiscursivo

O ISD surgiu na década de 80 e é definido por Bronckart e seus colaboradores da escola de Genebra como uma “ciência do humano” (BRONCKART, 2006), sendo uma abordagem transdisciplinar (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2005) e que tem sua origem nas concepções de Spinoza, Marx e Vygotsky.

O ISD considera que o desenvolvimento pleno do ser humano se dá a partir das construções sociais advindas das experiências uns com os outros e que todo o conhecimento é organizado em textos que, por sua vez, se organizam em gêneros (Bronckart, 2012), sendo esses gêneros, “formas relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 279) que asseguram a comunicação e a interação com o outro.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros são entendidos como estáveis uma vez que é possível caracterizá-los de acordo com um conteúdo temático, as estruturas linguísticas, a organização textual e a relação com o interlocutor, sendo sua relatividade passiva de transformações e representativa da evolução social ao longo da história.

Sendo assim, a linguagem, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, é considerada como forma de ação, constitutiva do ser humano e composta por três eixos, na qual há um sujeito que age sobre um objeto ou situação através de ferramentas semióticas complexas, sócio historicamente elaboradas, verbais e não-verbais e que permite a produção e compreensão dos textos (Rios-Registro, 2011; Schneuwly, 1994; Machado & Cristovão, 2006).

É através da linguagem e, conseqüentemente dos textos pré-existentes (chamado de arquitexto) organizados em gêneros que dinamizam a comunicação entre os homens. Assim sendo, o indivíduo organiza seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos diante de situações das esferas sociais (Bakhtin, 1997) e a partir desses conhecimentos ele é capaz de tomar decisões com relação à escolha do gênero de acordo com seus objetivos, ou seja, adequar sua linguagem, pensamento e interação a partir do contexto no qual está inserido.

Tais escolhas e organizações são nomeadas por Schneuwly e Dolz (2004) como capacidades de linguagem, que por sua vez são divididas em: a) capacidades de ação (CA), que possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção e representações; b) capacidades discursivas (CD), que permitem ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto bem como a escolha e a elaboração dos conteúdos; e c) capacidades linguístico-discursivas (CLD), que permitem a escolha e o uso dos recursos da linguagem como a coesão, coerência, entre outros (Machado, 2005; Cristovão et al., 2010). Posteriormente, um outro tipo de capacidade foi indicada por Cristovão e Stutz (2011), denominada de capacidades de significação (CS). Essas permitem ao sujeito construir sentido mediante representações e conhecimentos referentes ao contexto social mais amplo, ou seja, à capacidade do aluno em construir significação a partir de questões ideológicas, relações de poder, entre outras. De acordo com Cristovão e Stutz (2011, p. 3) “embora essas capacidades estejam dispostas separadamente, elas são interligadas e contribuem para que o aluno se aproprie de gêneros textuais orais ou escritos de forma global”.

O quadro acima sintetiza de que forma as capacidades podem ser trabalhadas e enfocadas nas atividades de uma sequência didática, bem como evidenciam que alguns exercícios podem abordar critérios relativos à CD e CLD ao mesmo tempo, ou CS e CLD, e assim por diante, dependendo da atividade proposta.

Isto posto, é necessário entender o processo de didatização desses gêneros na escola e como trabalhar em uma abordagem com base em gêneros como meio de possibilitar e potencializar a transformação social do indivíduo. Na sequência, apresentamos algumas considerações acerca essa relação direta entre os gêneros textuais e sua materialização em atividades de sala de aula.

2.2. Gêneros textuais e escola: transposição didática

O gênero é concebido como uma unidade de ensino e uma prática social que demanda um agir linguageiro para que o mesmo possa ser circulado em um meio social. (Schneuwly, 1994; Machado & Cristovão, 2006; Oliveira, 2013). Dessa forma, o ensino de gêneros textuais na escola visa formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, podendo transformá-lo e sendo transformados por ele.

Sendo assim, parte-se da perspectiva da elaboração de materiais didáticos adequados ao contexto escolar específico do grupo de alunos com que se pretende trabalhar, de forma a ir ao encontro de suas reais necessidades.

Para tal foi proposto um processo ordenado de adequações dos gêneros textuais iniciando-se com a transposição didática. Em um primeiro momento, identificam-se os elementos ensináveis de um grupo de conhecimentos científicos para posteriormente serem levados para a sala de aula visando atender as demandas educacionais dos alunos

A partir da transposição didática é possível adequar as características de um determinado gênero que circula na sociedade para a sala de aula através do modelo didático (MD), exemplo disso seria o gênero “carta do leitor” que se encontra em um jornal que circula em determinado bairro. Na sequência, o professor desenvolve uma série de atividades (SD) que possibilitem aos alunos (re)conhecer esse gênero, apropriando-se do mesmo e colocando em prática quando em situações reais do seu cotidiano, ou seja, segundo Machado e Cristovão esse MD “é um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (2006, p. 556).

A construção do MD visa permitir a visualização das dimensões constitutivas do gênero, ou seja, as características globais que o compõem, e a partir disso selecionar as características que podem ser ensinadas e que são necessárias para a aprendizagem deste gênero. Dessa maneira, o trabalho visa ampliar no aluno não só suas capacidades cognitivas e suas habilidades com o gênero, mas também busca criar condições para emancipação, participação social e interação entre os indivíduos.

Esse processo ordenado de adequações do gênero para o contexto escolar culmina com a elaboração da sequência didática (SD). De caráter prático, a SD é considerada um conjunto de atividades sequenciais progressivas, planejadas e guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final. Também apresentam um número definido de objetivos e buscam proporcionar oportunidades e instrumentos de aprendizagem de operações de linguagem que se voltem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a SD se caracteriza como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ao planejar a SD é necessário considerar as atividades que serão propostas em um sentido mais amplo, integrando as práticas de

escrita, de leitura e as práticas orais. Tais atividades devem atender aos objetivos que o professor quer alcançar com seus alunos.

A partir da figura abaixo é possível compreender a proposta de SD apresentada por Dolz et al. (2004, p. 83) na qual há uma ordem sequencial e sistemática de atividades a serem desenvolvidas objetivando a produção final, podendo ser ela oral ou escrita.

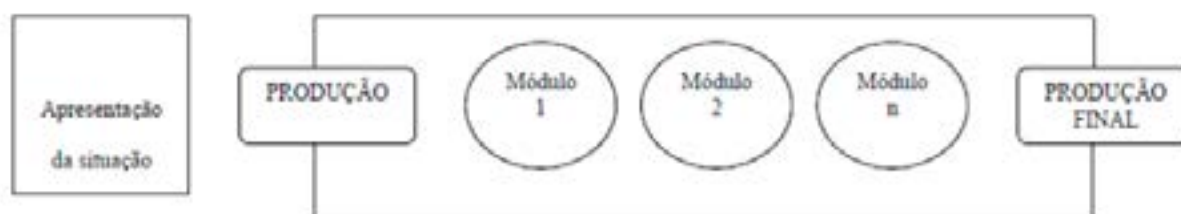


Figura 1. Proposta de Sequência Didática

Fonte: Dolz et al. (2004, p. 83)

A apresentação da situação, proposta na figura, tem como objetivo preparar os alunos para a produção do gênero em estudo. Nessa fase, o aluno realiza a primeira produção como uma espécie de avaliação diagnóstica, em que o professor identifica os saberes que os alunos já dominam e aqueles que precisam trabalhar de forma mais sistematizada. Em seguida, os alunos realizam atividades diversas, voltadas para ajudá-lo a apropriar-se das características do gênero estudado até chegar a produção final.

Considerando os conceitos apresentados até aqui, buscamos elaborar o MD do gênero canção-rap, que posteriormente resultou na elaboração de uma SD com foco não só no letramento sonoro/musical proporcionado pelo trabalho com a canção-rap, mas também com o letramento digital e visual. Na seção seguinte, descrevemos as noções acerca do gênero em questão e da proposta que resultou na SD em torno de multiletramentos.

3. Canção-rap e multiletramentos

Gêneros da esfera artística e literária permeiam nossa vida de modo marcante. É difícil encontrar algum indivíduo que não tenha um filme predileto, uma música que marcou sua vida, um livro que o ajudou a pensar de forma diferente, etc. No contexto de vulnerabilidade da periferia com o qual trabalhamos neste estudo, o gênero musical rap e o movimento hip-hop como um todo faziam parte da vida dos alunos.

Sendo assim, a escolha da canção-rap se deu devido ao interesse pelo gênero por parte dos alunos do contexto para o qual a SD foi planejada. Tal gênero diferencia-se de gêneros essencialmente verbais pois apresenta características próprias correspondentes às materialidades verbal e sonora, além de também estar relacionado aos gêneros da esfera artística.

A música na Educação foi usada desde a Antiguidade, e continua presente no cotidiano de sala de aula das mais variadas formas. No entanto, autores como Pires (2008) comentam o fato de que a música apresentou e ainda apresenta status secundário no ensino, uma vez que na história dos últimos anos ela foi utilizada geralmente como passatempo ou como atividades de mera recreação, sem explorar seu real potencial como enunciado construído sócio-historicamente e permeado de vozes que possibilitam discussões de variadas proporções em diversas áreas do conhecimento.

Especificamente com relação à música aliada à aprendizagem de línguas, Medeiros (2007, p. 43) traz reflexões acerca do trabalho com música para a sala de aula de língua espanhola, e considera essencial que o professor faça uma escolha criteriosa das músicas a serem trabalhadas em sala de aula. Segundo a autora, devem-se considerar fatores como: o volume e altura do instrumental em relação ao vocal; elementos linguísticos proporcionais ao nível de competência linguística da sala; gosto musical da maioria dos alunos, dentre outros. Nas palavras da autora:

A música não garante sucesso quanto ao ensino/aprendizagem, mas ajuda muito, tendo em vista que foge do contexto tradicional da sala de aula, dando maior abertura ao aluno e a sua integração aluno-professor, aluno-aluno e aluno-sociedade. Ao ser abordada em sala de aula, discutida e trabalhada, pode motivar o aluno quanto ao tópico apresentado ou ainda integrá-lo à matéria e à sociedade (ao discutir temas dos quais ele faz parte).

Silva (2006) apresenta uma proposta de reflexão e trabalho com o gênero canção-rock. Segundo o autor, esse gênero pode ser considerado um gênero textual de resistência, uma vez que o próprio estilo musical ao qual pertence tem um histórico de estar aliado a movimentos de protesto e demandas por melhores condições de vida, trabalho, acesso à saúde e à educação, dentre outros.

Costa (2002), por sua vez, afirma que o rap se distingue de canções de outros estilos musicais por focar a letra e o ritmo em detrimento de padrões melódicos ou escalas entonacionais. O autor utiliza noções de Tatit (1996) para refletir sobre o gênero canção. Utilizando-se da frase “Não adianta nem tentar me esquecer, durante muito tempo em sua vida eu vou viver” da música *Detalhes* de Roberto e Erasmo Carlos, o autor demonstra a diferença de entonação presente na canção e o perfil entonacional comum às duas frases; além disso, é possível concluir que no texto falado tal entonação certamente seria diferente do modo como ela é cantada na canção.

Por fim, a proposta dos multiletramentos ganhou notoriedade sobretudo com os trabalhos do *New London Group* (Cope & Kalantzis, 2012), que advogam acerca de um ensino que englobe diferentes letramentos que normalmente ficam fora do contexto de sala de aula, porém fazem parte da vida integral dos alunos. O trabalho com imagens, sons, vídeos e mídias digitais pode potencializar o aprendizado dos alunos, uma vez que os alunos aprendem de formas distintas e, sendo assim, diferentes abordagens podem privilegiar principalmente os alunos que têm dificuldade com os métodos de ensino tradicionais presentes no contexto escolar e que não acompanham

as mudanças vividas por todos nós na forma como nos comunicamos e interagimos no cotidiano.

4. Metodologia

Nessa parte do trabalho, descrevemos a elaboração do MD e o contexto para o qual ele foi pensado.

O contexto de atuação foi o seguinte: o público alvo foi composto por aproximadamente 15 alunos de 10 a 15 anos de idade, em situação não-formal de ensino, ou seja, no contra turno da escola estadual onde estudavam. Como foi citado anteriormente, todos os alunos são de condição social vulnerável. Grande parte dos alunos eram também membros de um projeto de cidadania chamado BCA (Basquete e Cidadania em Ação) em que a prática de basquete estava relacionada à uma formação cidadã. Tal projeto é coordenado por uma ex-atleta de basquete e professora de inglês da escola *locus* da pesquisa. Nesse projeto os alunos se organizam de diversas formas com a comunidade de modo a angariar recursos para praticar basquete e competir em ligas locais e regionais; bazares, rifas e demais eventos eram organizados pela professora coordenadora do projeto em parceria com os pais e alunos para a compra de material esportivo, uniformes, inscrições, primeiros socorros, dentre outros.

Um curso de inglês foi ofertado aos alunos citados e, baseando-se em uma análise preliminar de suas dificuldades, motivações e anseios, optamos por trabalhar com foco no gênero canção-rap que já fazia parte do cotidiano de vários deles através de vídeos na internet.

Selecionou-se então o corpus para a elaboração do MD. O corpus constituiu-se de treze canções-rap em inglês, sendo que duas delas (as duas últimas da lista a seguir) foram trabalhadas de forma extensiva na SD que foi posteriormente elaborada. As canções selecionadas foram as seguintes:

- 1) *Monster* — Rihanna feat Eminem;
- 2) *King Kong* — DeStorm;
- 3) *Stronger* — Kanye West;
- 4) *Battle Scars* — Guy Sebastian feat Lupe Fiasco;
- 5) *You're good* — Tray Jack;
- 6) *Airplanes* — B.o.B. feat Hayley Williams;
- 7) *Mirror* — Bruno Mars feat Lil' Wayne;
- 8) *Fly* - Nicki Minaj feat Rihanna;
- 9) *Run this town* - Rihanna feat Jay-Z and Kanye West;
- 10) *Changed my mind* - E-dubble;
- 11) *Where is the love* — The Black Eyed Peas;
- 12) *Basketball* — Lil' Bow Wow;
- 13) *The show goes on* — Lupe Fiasco.

Observamos que, em geral, essas canções-*rap* são compostas por letras que falam da experiência pessoal do rapper, sua história de superação, seus medos, anseios, etc. Além disso, o uso de gírias e expressões do registro informal fazem com que o leitor se aproxime mais daquele que fala, ou seja, tal uso lexical aproxima os ouvintes do rapper, uma vez que aqueles se identificam ou simpatizam com as descrições e narrações deste.

5. Análise

Dedicamos essa seção para a descrição e análise de algumas das atividades que surgiram a partir da construção do MD contextualizado na seção anterior.

A imagem abaixo exemplifica um vídeo de basquete disponibilizado no canal do usuário no *YouTube* em que há uma edição de jogadas bem-sucedidas executadas pelos jogadores da NBA, ao fundo, há um rap que procura fazer uma relação entre as jogadas e o tema da música. No exemplo abaixo, a música de fundo intitula-se *Stronger* (mais forte, em inglês), e é cantada pelo rapper *Kanye West*. Esse tipo de vídeo, frequentemente acessado pelos alunos do contexto citado, combina os letramentos digital como também o letramento sonoro/musical; a interatividade proporcionada pelo vídeo disponibilizado na internet é combinada com os elementos do rap de fundo, que reforça e ajuda a compreender o sentido do texto. Importante salientar também que há vídeos sem áudio, portanto aqueles que o possuem certamente ajudam o aluno a construir significado a partir das imagens veiculadas no vídeo.

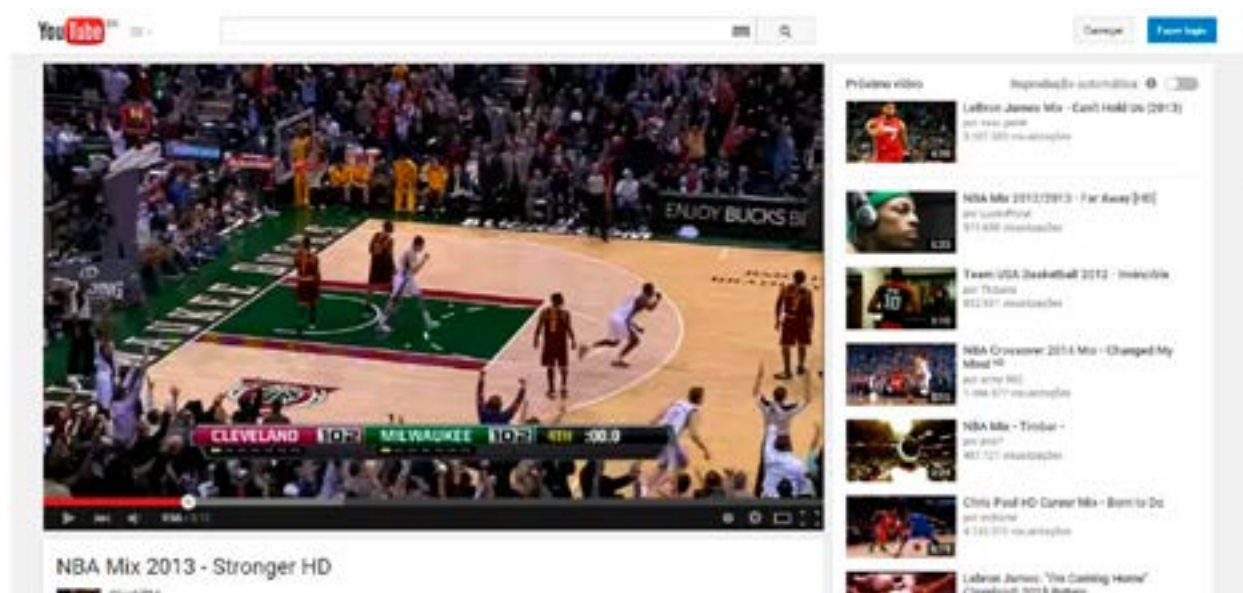


Figura 2. *Print screen* do vídeo *NBA Mix 2013 — Stronger HD* disponível no canal do usuário

Fonte: Vídeo recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rmwvXEeJXY0>

Com base na análise do contexto, no conhecimento dos experts do gênero, e no corpus analisado, foram considerados os planos de ação de linguagem, discursivo e das propriedades linguístico-discursivas para a elaboração do MD. Assim sendo, construímos a seguinte tabela com base em Cristovão (2002, p. 102):

Quadro 1. Características do gênero canção-*rap*

Gênero	Canção- <i>rap</i>
Objetivo	Entretenimento, temáticas da periferia/ injustiça social, temática do basquete.
Plano textual global	Composta por uma letra sobre temas elencados na parte verbal e uma parte musical contendo versos com rimas e um refrão melódico que se repete várias vezes ao longo da música.
Vozes	Dos rappers que representam camadas marginalizadas da sociedade.
Escolha lexical	Gírias e uso de linguagem informal; vocabulário relacionado à prática esportiva do basquete.
Tipos de discurso e tipos de sequência	Tipos de discurso: discurso interativo e relato interativo (predominantemente). Tipos de sequência: narrativa e descritiva (predominantemente).
Coesão nominal	Uso de anáforas pronominais e nominais para se referir ao próprio rapper, a pessoas famosas, etc.
Coesão verbal	Uso de <i>Simple Present</i> geralmente para descrever situações cotidianas e pessoais dos rappers/compositores da canção; <i>Present Continuous</i> para exprimir situações que acontecem no momento em que se fala ou para se referir a previsões futuras e <i>Simple Past</i> para designar fatos e situações que já aconteceram em um tempo situado no passado.

Fonte: as autoras com base em Cristovão (2002, p. 102)

A partir da análise do corpus descrito e dos elementos elencados acima, foi possível desenvolver um conjunto de atividades no formato de uma SD. Essa SD, apesar de focar o gênero canção-*rap*, também aliou elementos do letramento digital e visual, por meio da utilização de vídeos e imagens. Além disso, a proposta de objetivo final da SD foi a de que os alunos elaborassem uma postagem em blog, pois dessa maneira seria possível o trabalho de forma integrada com os multiletramentos.

A SD foi dividida em duas seções, chamadas de *Section 1 — Rap and hip-hop* e *Section 2 — Blogging*. Para a seção 1 foram dedicadas 6 aulas e meia, enquanto que a seção 2 foi realizada em três aulas e meia, totalizando 10 encontros. Todas as aulas tiveram duração de uma hora, com exceção das duas últimas, que tiveram o dobro de duração das demais para que a SD pudesse ser finalizada.

As atividades buscaram articular as diferentes capacidades de linguagem por meio de questões relacionadas ao contexto de produção dos raps, da cultura que os envolve, da comparação entre as realidades dos rappers e dos próprios alunos, entre outros. Além disso, os alunos realizaram atividades de *listening* e de expansão de vocabulário baseados nas letras de rap.

Procurou-se desenvolver o letramento visual a partir da análise de diferentes imagens, símbolos e vídeos e suas relações com o contexto de produção do rap, além de relacioná-los ao contexto macrosocial que os envolve, ou seja, temáticas

da exclusão, da periferia, de lutas, dentre outros. Tais atividades foram distribuídas ao longo de toda a SD com o intuito de mobilizar o conhecimento de mundo dos alunos, já que, para responder às questões, eles deveriam pensar sobre seus próprios entendimentos acerca do rap, hip-hop, além de desenvolver noções outras que são características do gênero estudado.

6. Conclusões

A elaboração e descrição do MD se mostrou válida para uma melhor compreensão do gênero canção-*rap* e da seleção de conteúdos pertinentes para a elaboração de uma SD voltada para o contexto de vulnerabilidade proposto. Segundo Machado e Cristovão (2006), a transposição didática não se trata de mera aplicação de uma teoria ao ensino, mas sim de uma reestruturação dos diversos saberes que estão ligados à aprendizagem de um gênero bem como à aprendizagem da língua por meio desse gênero.

Dessa forma, consideramos que a transposição didática ajuda o docente a selecionar de forma criteriosa os conteúdos pertinentes à faixa etária, condição social, situação de ensino, entre outros aspectos que são pertinentes quando do planejamento de um corpo de atividades como é a SD.

A utilização do gênero canção-*rap* buscou ir ao encontro do interesse dos alunos e oferecer maiores possibilidades de participação na construção conjunta de conhecimento na aula de LI.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Braga, D. B. (2010). Tecnologia e participação social no processo e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(2), 373-391.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2012). *Literacies*. New York: Cambridge University Press.
- Costa, N. B. (2002). As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra. *Gêneros textuais e ensino* (pp. 107-121). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Cristovão, V. L. L. (2002). O gênero quarta capa no ensino de inglês. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra. *Gêneros textuais e ensino* (pp. 95-106). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Cristovão, V. L. L. et. al. (2010). Uma proposta de levantamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, 20(40), 191-215. Recuperado em 1 julho, 2015, de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/12152/7546>.
- Cristovão, V. L. L., & Stutz, L. (2011). Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In P. T. C. Szundy et al. (Orgs.),

- Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro* (pp. 17-40). Campinas: Pontes.
- Dolz, J. et al. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, J. Dolz et al. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128.). Campinas: Mercado de Letras.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *Tesol Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Machado, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 237-259). São Paulo: Parábola.
- Machado, A. R., & Cristovão, V. L. L. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3), 547-573.
- Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. S. (2005, junho). O Resumo Escolar: Uma proposta de ensino de gênero. *SIGNUM: Estud. Ling.*, 8(1), 89-101. Recuperado em 10 abril, 2015, de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3638/2940>.
- Medeiros, R. C. (2007). *O uso da música em sala de aula de ELE* (Monografia de Especialização). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Oliveira, S. M. (2013, julho/dezembro). O Interacionismo sociodiscursivo: Elaboração de modelo didático para o ensino de gêneros textuais. *Educação e Linguagens*, 2(3), 75-88. Recuperado em 29 junho, 2015, de <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/641/377>.
- Paraná. (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. [S.l.]: Secretaria de Educação do Estado do Paraná.
- Pires, F. L. B. (2008). *A importância da música como recurso didático nas aulas de língua estrangeira* (Monografia de Especialização). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Rios-Registro, E. S. (2011). A contribuição da análise de contexto na produção de um modelo didático para o ensino com base no gênero literário conto. *Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais* (p. 1-6, v. 6). Natal, RN,. Recuperado em 21 abril, 2015, de [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20Segati%20RiosRegistro%20\(UENPCP;%20UEL%20%E2%80%93%20PG;%20FA\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20Segati%20RiosRegistro%20(UENPCP;%20UEL%20%E2%80%93%20PG;%20FA).pdf).
- Schneuwly, B. (1994) Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In Y. Reuter (Org.), *Les interactions lecture écriture*. Paris: Peter Lang.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Seidhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339.
- Silva, J. B. (2006). *Rock nos anos 80: um gênero textual de resistência* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Tatit, L. (1996). *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: EDUSP.

Anexos



PROPOSAL: O objetivo geral da unidade é o de produzir uma postagem em blog utilizando canções-*rap* (em inglês) que vamos estudar a seguir. Primeiro, vamos conhecer mais sobre esse gênero textual/musical. Em seguida, vamos trabalhar com o gênero blog e o mundo digital. Ao final, o grupo vai produzir um blog e, em grupos menores, vocês escolherão as músicas que melhor os representam. Let's start!

How are we going to do this?


Nas opções a seguir, marque um X naquelas que você julga habilidades necessárias para atingir o objetivo geral da unidade:

<input type="checkbox"/> saber cantar as músicas	<input type="checkbox"/> conhecer a vida dos rappers	<input type="checkbox"/> saber sobre o basquete
<input type="checkbox"/> conhecer a história do RAP/HIP-HOP	<input type="checkbox"/> entender o funcionamento de um blog	<input type="checkbox"/> ser fluente em inglês
<input type="checkbox"/> saber utilizar o computador	<input type="checkbox"/> saber compor uma música	<input type="checkbox"/> Outro: _____

1

 **Self-assessment** 

GOALS I am able to ...	BEFORE STUDYING			AFTER STUDYING		
	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
...recognize rap songs.						
...identify the components of the hip-hop movement.						
...identify the characteristics of the genre rap song.						
...read the implicit in rap songs/song lyrics.						
...recognize rhymes and slangs.						
...discuss the relations between basketball and rap/hip hop.						
... evaluate my own progress.						

 **RAP and HIP-HOP. Is there a difference?** 

1) Based on what you know, describe what Rap is.

R: _____

2) Is there a difference between rap and hip-hop? Discuss in pairs and write down:

R: _____

3) Mark with an X the images related to RAP/HIP-HOP.

() 	() 	() 
() 	() 	() 

🎵 Now, read some excerpts and answer the questions: 🎵

EXCERPTS	QUESTIONS
<p>Hip-Hop vs. Rap</p> <p>Rap music is the combination of rhyming and poetry to a beat. It is part of the Hip-Hop genre, which involves lyrics over fast-paced music. Some people have described Hip-Hop as a way of life and a subculture, while rap is a specific genre of music.</p> <p>Elements</p> <p>Hip-hop is composed of four main elements: MCing, DJing, graffiti and breakdancing. The term "hip-hop" also includes other lifestyle trends such as clothing, slang and mindset.</p> <p>Rap is the combination of rhyme and poetry to a musical beat. It has a background in improvisational poetry. It can be part of a hip-hop lifestyle.</p> <p><small>Adapted from http://www.dissimil.com/ingles/ingles.htm</small></p> <p>RAP</p> <p>a palavra rap se encontra, atualmente, "online" sendo um neologismo popular do acrônimo para <i>rhyme and poetry</i> (rima e poesia), porém, apesar da associação com poesia e ritmo, o significado da palavra rap não é um acrônimo em si, mas descreve uma fala rápida que precede a forma musical (de ritmo e poesia), e significa "bater". A palavra (rap) é usada no Inglês britânico desde o século XVI, e especificamente significando "say" ("dizer", ou "falar", "contar o conto") desde o século XVIII. Fazia parte do Inglês vernáculo afro-americano nos anos de 1960, significando "conversar", e logo depois disto, no seu uso atual, denota o estilo musical.</p> <p>O rap, assim como o pagode e o blues, no seu surgimento era um ritmo mais comum entre pessoas de classe social mais baixa e que, com o tempo, invadiu o mercado de todos os grupos sociais—sendo um dos estilos musicais que mais vendeu no mercado popular dos anos 1990 até o início da década de 2000, mas, desde 2006, a venda do rap tem caído drasticamente, preocupando as grandes gravadoras deste estilo musical.</p> <p><small>Adapted from http://www.dissimil.com/ingles/ingles.htm</small></p>	<p>1) What is the meaning of the word RAP?</p> <p>R: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2) What are the elements of hip-hop?</p> <p>R: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3) Were the first rappers disadvantaged or rich people?</p> <p>R: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4) According to the text, which one is the correct, A or B?</p> <p>a) RAP is part of the HIP HOP movement.</p> <p>b) HIP-HOP is part of the rap genre.</p> <div style="text-align: center;">  </div>

Now, you will listen to four pieces of songs. Which are RAP songs? Mark with an X.

() Piece 1 () Piece 2 () Piece 3 () Piece 4

3

🎵 **Let's listen to a rap song and discuss:** 🎵

1) Is it a happy or a sad song?

R: _____


2) In your opinion, what is the theme of the song?

R: _____

3) Do you know the singer? Discuss in pairs and write some information about him.

R: _____

After listening, take a look at the information about the rapper.

<p style="text-align: center;">LUPE FIASCO</p>  <p><small>Photo from https://www.4mat.com.br/lupe-fiasco-1016468156.html</small></p>	<p>Wasalu Muhammad Jaco (born February 16, 1982), better known by his stage name Lupe Fiasco, is an American rapper, record producer, and entrepreneur. He rose to fame in 2006 following the success of his debut album, Lupe Fiasco's Food & Liquor. Raised in Chicago, Fiasco developed an interest in hip hop after initially disliking the genre for its use of vulgarity and misogyny. After adopting the name Lupe Fiasco and recording songs in his father's basement, 19-year-old Fiasco joined a group called Da Pak.</p> <p><small>Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Lupe_Fiasco</small></p>
--	---

Now, answer the questions:

4) Who is the author of the song?

R: _____

5) Can you name any song made by him?

R: _____

6) Whom is the song addressed to?

R: _____

7) What is the objective of the song? Mark the ones you consider right:

- entertain send a message criticize someone or something
 be funny protest against injustice talk about love

 **Let's listen again paying attention to the lyrics. Then, answer the question:** 

The show goes on – Lupe Fiasco

CHORUS x2

*Alright, already the show goes on
all night, till the morning we dream so long
anybody ever wonder, when they would see
the sun up
just remember when you come up
the show goes on!*

[Verse 1:]

*Have you ever had the feeling that you was being
had
Don't that s*** that make you mad
They treat you like a slave, with chains all on your
soul,
and put whips up on your back,
they be lying through they teeth
hope you slip up off your path
I don't switch up I just laugh
put my kicks up on they desk
unaffected by they threats than get busy on they
a**
see that's how that Chi Town made me
That's how my daddy raised me
that glittering may not be gold, don't let no body
play me
if you are my homoboy, you never have to pay
me
Go on and put your hands up, when times are
hard you stand up
I-I-P the man, cause a brand that the fans trust
so even if they ban us they'll never slow my plans
up!*

[Chorus x2]

[Verse 2:]

*One in the air for the people that ain't here
Two in the air for the father that's there
Three in the air for the kids in the ghetto*

*Four for the kids who don't wanna be there
None for the niggas trying to hold them back
Five in the air for the teacher not scared to tell
those kids that's living in the ghetto that the niggas
holdin back that the World is theirs!
Yeah yeah, the World is yours, I was once that
little boy
Terrified of the World
Now I'm on a World tour
I will give up everything, even start a world war
for these ghettos girls and boys I'm rapping
round' the World for!
Africa to New York, Haiti then I detour, Oakland
out to Auckland
Gaza Strip to Detroit, say hip-hop only destroy
tell em' look at me, boy!
I hope your son don't have a gun and never be a
D-boy*

[Chorus x2]

[Verse 3:]

*So no matter what you been through
no matter what you into
no matter what you see when you look outside
your window
brown grass or green grass
pickot fence or barbed wire
Never ever put them down
you just lift your arms higher
raise em lill' your arms high
Let em' know you're here
That you struggling and survivin' that you gonna
persevere
Yeah, ain't nobody leavin, nobody gain' home
even if they turn the lights out the show is goin'
on!*

[Chorus x2]

8) Does the author identify himself as a rapper or as part of the hip-hop movement? Copy from the lyrics sentences that justify your answer:

R: _____

LANGUAGE: SLANGS

WHAT IS A SLANG?

<p>Unofficial language (words or grammar) or interpretation of language, usually because the language is too recent or not used widespread enough to be assimilated officially. Slang exists in pretty much every language, and is part of the natural evolution of a language.</p> <p>Source: http://pt.urbandictionary.com/define.php?term=slang</p>	<p>A type of language that consists of words and phrases that are regarded as very informal, are more common in speech than writing, and are typically restricted to a particular context or group of people.</p> <p>Source: https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR#en/pt/slang</p>
<p>No dicionário Bab.la, <i>slang</i> é traduzida como <i>gíria</i>, <i>usar linguagem vulgar</i>, <i>calão</i>.</p> <p>Source: http://pt.bab.la/dicionario/ingles-portugues/slang</p>	

1) Give examples of slangs in Portuguese.

R: _____

2) Identify among the words below, taken from the song, which ones are SLANGS. Mark with an X.

- | | | |
|------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> niggas | <input type="checkbox"/> homeboy | <input type="checkbox"/> window |
| <input type="checkbox"/> persevere | <input type="checkbox"/> D-boy | <input type="checkbox"/> show |

3) What is the meaning of the slangs above? Discuss in pairs.

4) Why does the rapper use this kind of language in the song?

R: _____

Organization of a rap song

What are the elements of a rap song?

1) Match the columns:

ELEMENTS	DEFINITION
a) CHORUS	<input type="checkbox"/> Intérprete e/ou autor da canção.
b) VERSE	<input type="checkbox"/> Junção de dois artistas para interpretar uma canção. Por exemplo: <i>Rihanna feat Eminem</i>
c) NAME	<input type="checkbox"/> Título da canção, que a distingue de outras.
d) SINGER	<input type="checkbox"/> Classificação da música; se ela é RAP, ROCK, PAGODE, SAMBA, etc.
e) DUET	<input type="checkbox"/> Parte que não se repete, porém pode conter mais de uma na mesma música. Geralmente apresenta letra diferente, mas a melodia é a mesma.
f) MUSICAL GENRE	<input type="checkbox"/> Parte que se repete na música, geralmente contendo o título da mesma.

 **LANGUAGE: RHYME** 

A rhyme is a repetition of similar sounds in two or more words, most often in the final syllables of lines in poems and songs. Source: <http://en.wikipedia.org/wiki/Rhyme>

1) Go back to the lyrics of the song "The show goes on" by Lupe Fiasco and find the words which rhyme with the ones below. Follow the example:

Example: Had (VERSE 1): *mad, back, path, laugh*

a) trust (Verse 1): _____

b) here (Verse 2): _____

c) through (Verse 3): _____

2) Discuss in pairs: Is the rhyme an important element to rap songs? Why?

Look at the following text and answer the questions:

They're playing basketball
We love that basketball
They're playing basketball
We love that basketball
They're playing basketball
We love that basketball
They're playing basketball
We love that basketball

Now basketball is my favorite sport
I like the way they dribble up and down the court
I keep it so fresh on the microphone
I like no interruption when the game is on
I like slam dunks that take me to the hoop
My favorite play is the ally-oop
I like the pick-n-roll
I like the give-n-go
And it's basketball, Dow Wow let's go

They're playing basketball
We love that basketball
They're playing basketball
We love that basketball

I got the rock in my hands
There ain't no tellin what I'm gonna do with it
When I got possession I'm gonna have to fool with it

I might cross you up and fake one way
Turn around and hit you wit the MJ fade away
I throwin down passes like J-Kidd
Takin cats to the rack
And I'm dunkin over em like T-Mac
When I'm in the paint I play wit that Alonzo style
I'm like Darius cuz I can shoot 2 miles

Don't too many players get offers like me
I'm back-n-forth likely
Shake the cheks off your Nike's
They almost had me in a suit at the draft
Cuz it look like a free throw
When I be shootin from half
The first step like Iverson, Blow pass you
He'll leave nottin but net, But I can go blast too
When I'm in the paint the defense so shook
They don't know if I'm gonna put up a slow hook, or dish up a no look
See my game consist of a whole lotta...
Moves you would think I learned from the Harlem Globe Trotters
JD gonna lead us to the ring
Fab and Bow Wow is the only players that makes the cheerleaders wanna sing

They're playing basketball
We love that basketball
They're playing basketball
We love that basketball

1) Is it a song or a poem? Why?

R: _____

2) Are there slangs and rhymes in this text? Give examples.

R: _____

 Now, listen to the song and confirm your answers.

 **Basketball and hip-hop: what is the relationship?** 

 Now, you're going to watch a video (<https://www.youtube.com/watch?v=pQUFMObUXVM>) of a basketball player (Derrick Rose). Later on, choose the best alternatives:

1) Who is the author of the video?	2) Whom is it addressed to?
<input type="checkbox"/> a basketball game fan	<input type="checkbox"/> hip-hop fans
<input type="checkbox"/> Derrick Rose	<input type="checkbox"/> basketball fans
<input type="checkbox"/> a movie director	<input type="checkbox"/> rock fans
<input type="checkbox"/> a Derrick Rose fan	<input type="checkbox"/> engineers
<input type="checkbox"/> a computer games fan	<input type="checkbox"/> basketball players

Reflecting about the genres:

1) Why do you think the basketball videos use hip-hop songs? Is there any relation between them?

R: _____

2) Is basketball related to disadvantaged people in Brazil? Why or why not?

R: _____

3) Do people express their beliefs in rap songs? How? Discuss in pairs.

 You're going to watch two videos of the same song: **BASKETBALL**. One video is from 1984 and the other is from 2002. They are played by two different rappers: Kurtis Blow and Lil' Bow Wow.

Answer the questions:

1) Which video is from 1984 and which is from 2002? Why?

R: _____

2) Which video do you prefer? Why?

R: _____

8

Read the following excerpts:

<p><u>THE 50 GREATEST BASKETBALL REFERENCES IN HIP-HOP HISTORY</u></p> <p>BY <u>ANDREW SOMIJAH</u></p> <p>A wise man once said "I swear sports and music are so synonymous 'cause we want to be them, and they want to be us." There is a lot of truth in that quote, especially considering the influence the game basketball has had on the lyrics of our favorite hip hop artists.</p> <p>Emcees (MCs) since the beginning of time have been referencing the NBA in their music. From Kurtis Blow to Jay-Z, the game of basketball and the rap game are inextricably linked.</p> <p>Hip hop culture has influenced the way players dress, talk, and maybe even move on the court as their favorite songs serve as the soundtrack to their basketball activities. There is no denying that basketball and hip hop go together, and this list shows the influence basketball has had on your favorite hip hop songs over the last three decades.</p> <p>Source: http://dimebox.com/2013/11/50-greatest-basketball-references-hip-hop/</p>	<p>Basquete e hip-hop</p> <p>Os jogos de basquete de rua são muitas vezes embalados pela música, especificamente o Rap. Essa ligação vem provavelmente desde a origem do esporte, que não as periferias das grandes cidades dos Estados Unidos.</p> <p>Por essa forte relação com o Rap e pela função social, o Basquete de rua é considerado por muitos como o 5º elemento do Hip hop.</p> <p>Num caldeirão de misturas, o basquete de rua não é só uma modalidade esportiva, é, antes de tudo, um movimento. O que era um simples prazer da cultura <i>Hip Hop</i>, ganhou força e identidade, assim como o grafite, o rap e o break.</p> <p>Nos eventos, o rap é presença garantida. Os atletas não dispensam dribles espetaculares que "desconcertam" os adversários, sem contar com o narrador (MC), que além de entreter e chamar a atenção do público, dita o ritmo da partida com a cadência da música.</p> <p>Source: https://lites.rosale.com/lite/educacion/definicion/basquetbol-en-ingles</p>
--	--

In the following statements, mark T for true and F for false:

- () Hip-hop culture doesn't influence the way players dress and talk.
- () Basketball is considered the 5th element of hip hop culture.
- () The origins of basketball and hip-hop are the USA.
- () Hip hop was practiced only among rich people.
- () NBA was never a theme in the basketball songs.

We finished section 1! Go back to the self-assessment and evaluate your learning.

9

BLOGGING



Self-assessment

GOALS	BEFORE STUDYING			AFTER STUDYING		
	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
I am able to...						
... recognize blogs.						
... identify the characteristics of the medium blog.						
... identify the characteristics of a blog post.						
... create a blog post.						

Remember our final objective?

O objetivo geral da unidade é o de produzir uma postagem em blog utilizando canções-rap (em Inglês) que estudamos anteriormente. Agora que já conhecemos esse gênero melhor, podemos trabalhar com a mídia blog e o mundo digital. Ao final dessa parte, vocês se dividirão em grupos e escolherão as músicas que melhor os representam para postar no blog.

Hands on:

Based on what you know, in pairs or trios, create a post for a blog. The blog is called "Basquete e Cidadania em Ação", and you can access it on the link: <http://bcaciciagadoy.blogspot.com.br/>

Open a text file and imagine you are going to post it later. Think of what you want to post:

- 1- An image
- 2- A video
- 3- A text

 **Getting to know blogs** 

1) Read the definitions below and answer the questions:

What is a blog?

DEFINITIONS	QUESTIONS
<p>A regularly updated website or web page, typically one run by an individual or small group, that is written in an informal or conversational style.</p> <p>Source: http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/blog</p>	<p>a) Have you ever had a blog? What was it about?</p> <p>R:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>
<p>A website containing a writer's or group of writers' own experiences, observations, opinions, etc., and often having images and links to other websites.</p> <p>Source: http://dictionary.reference.com/browse/blog</p>	<p>b) Why do people create blogs?</p> <p>R:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>
<p>Short for "Web Log," this term refers to a list of journal entries posted on a Web page. Anybody who knows how to create and publish a Web page can publish their own blog. Some Web hosts have made it even easier by creating an interface where users can simply type a text entry and hit "publish" to publish their blog.</p> <p>Source: http://www.techterms.com/definition/blog</p>	<p>c) What is the difference between a blog and other webpages?</p> <p>R:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div> <div style="text-align: center;"></div>

2) Surf through this website and write T for true and F for false: <http://masseybasketball.blogspot.com.br/>

- () The blog's name is Massey Basketball.
- () The blog's author uses the name of Massey Basketball.
- () The blog has less than 296.000 visits.
- () The blog theme is mainly basketball.
- () The author is a basketball player.



Elements of a blog

Go to the internet and look at the three following blogs. Tick the information you find:

Blog 1: <http://www.insidchaos.com/blea/>

Blog 2: <http://espn.go.com/blog/truchoop>

Blog 3: <http://hoopshype.com/>

ELEMENTS	Blog 1	Blog 2	Blog 3
Name/Title			
Subtitle/Message			
Images			
Texts			
Videos			
Information about the bloggers			
Advertisement			
External links			
Space for comments			
Date, time and place of the post			
Share, like, tweet and subscribe buttons			

Now, compare blogs 1, 2 and 3 and discuss:

- 1) Is it important that blogs have names? Why?
- 2) What about the images? Are they important in a blog?
- 3) Take a look again at Massey Basketball blog (<http://masseybasketball.blogspot.com.br/>). What are the differences between Massey and blog 2?
- 4) Which blog did you like most? Why?

Analyzing blog posts

1) Surf through this blog post and answer:

<http://hangtime.blogs.nba.com/2014/11/24/morning-shootaround-nov-24/>

a) Who produced it?	
b) Where was it produced?	
c) When was it produced?	
d) How was it produced?	
e) Who is the possible reader of the blog?	
f) How do these elements impact on meaning making?	

In pairs, discuss the questions:

- In your opinion, why does the author use videos in the blog post?
- Would it be different if there weren't videos in the post? Why?
- Do you consider blogging a way to act in the world? Why or why not?

LANGUAGE: Connectors

Look at this excerpt taken from this blog post and answer the questions:

<http://masseybasketball.blogspot.com.br/2011/07/stephen-curry-workouts.html>

But work is what Curry knows, and 'round midnight you see why the Warriors' point guard has emerged as one of the two or three leading candidates for Rookie of the Year.

He can play, **but** the shot wasn't there at first. In the Warriors' summer-league games, Curry's shooting was, he said, "terrible," and during preseason, it was only "OK," which doesn't get you to where Curry wanted to get. **So** he works. **While** he gradually adjusted to the height, quickness and athleticism of the league's defenders, he kept practicing, shooting.

Even though he already has been named to the league's All-Skinny team, Curry, rather than hitting the Rookie Wall, has been steadily improving.

1) Link the numbers to the letters:

a) But

b) So

c) While

d) Even though

1) states contrast or contrary outcome

2) emphasizes unexpected or extraordinary details

3) indicates same-time activities

4) expresses cause and effect relationship

2) Are the connectors important to the post? Why?

R:

13

LANGUAGE: Simple Present

Usamos o Simple Present para expressar:

1- uma ação habitual, ou seja, aquilo que costumamos fazer sempre:

I always leave home at 7:00. (Eu sempre saio de casa às 7h).

2- uma verdade universal:

Babies cry. (Bebês choram).

Dogs bark. (Cachorros latem).

O "do" e o "does" são os dois auxiliares do presente simples, e eles sempre devem ser usados em frases negativas e interrogativas, conforme a tabela abaixo.

Negativas	Interrogativas
I do not / I don't	Do I ...?
You do not / you don't	Do you ...?
He does not / he doesn't	Does he...?
She does not / she doesn't	Does she...?
It does not / it doesn't	Does it...?
We do not / we don't	Do we...?
You do not / you don't	Do you ...?
They do not / they don't	Do they...?

Ex.: *I **don't** have to work today.* (Eu não tenho que trabalhar hoje).

*She **doesn't** have to wash the dishes.* (Ela não tem que lavar a louça).

***Does** the dog bark a lot during the night?* (O cão late muito durante a noite?).

***Does** he work as a waiter at that new restaurant?* (Ele trabalha como garçom naquele novo restaurante?).

Não é necessário o uso dos auxiliares "do" e "does" nas frases afirmativas, no entanto, os verbos sofrem algumas alterações nas terceiras pessoas do singular (*he, she, it*). Como regra geral, deve se acrescentar um "s" no verbo para essas pessoas.

Ex.: *Mary **lives** downtown.* (A Mary mora no centro da cidade).

No entanto, existem algumas exceções que se referem às terceiras pessoas do singular (*he, she, it*). São elas:

1- Quando o verbo terminar em "y" precedido de consoante, tira-se o "y" e acrescenta-se "ies".

*Carol **studies** at a good college.* (A Carol estuda numa boa universidade).

2- Quando os verbos terminarem em "ss", "sh", "ch", "x" e "o", acrescenta-se "es".

*Bob **fixes** everything at his house.* (Bob conserta tudo na casa dele).

*Daniel **watches** cartoon every morning.* (Daniel assiste desenho todas as manhãs).

*Every day after the meals, my mom **washes** the dishes.* (Todo dia após as refeições, minha mãe lava a louça).

Adapted from: http://www.brasilecola.com/ingles/simple_present.htm

1) Go to this website: <http://www.breakthroughbasketball.com/drills/Steph-Curry-Shooting-Series.html> and answer:

a) In the first paragraph, are most of the verbs in the present tense? Give examples.

b) Why does the author use this verb tense in the first paragraph?

c) What kind of text is this?

Feeding the blog

Now, let's think about our blog (<http://bcacleiagodoy.blogspot.com.br/>)

What kind of images can you upload?

Is there any video of BCA you can post?

Let's post:

- 1- Create an e-mail account on Gmail if you don't have one. Access: <https://accounts.google.com/ServiceLogin?service-mail&passive=true&rm=false&continue=https%7A%2F%2Fmail.google.com%2Fmail%2F&bsv=llva694le76z&ss=1&sc=1&tmpl=default&tmplcache=2&hl=pt-BR&from=logout>. **Don't forget your login and password!**
- 2- After creating the e-mail, the teacher will send you a link on your mailbox. You need to click on the link to access the blog and be an author. Check your spam box if the e-mail is taking too long to arrive.
- 3- After accessing the blog, you are able to post!
- 4- If you want to search for more information, surf at this website: <http://bloginovar.blogspot.com.br/p/como-criar-um-blog.html>

FIRST POST: Upload information about the BCA boys and BCA girls. You can post pictures and information about yourself.

Examples of posts:

"Welcome to our blog!"

"Pictures from the games of October!"

"These are the BCA boys" or "These are the BCA girls"

"Players we get inspiration from"

SECOND POST: Now, you are going to post a video or song, based on what we have studied. Remember that you have to choose a video that represents the basketball team, and you should explain **WHY you chose it, based on the lyrics or the video.** You can use the songs we studied so far or new ones.

Here are the links of videos and rap-songs we saw during the course:

- 1- <https://www.youtube.com/watch?v=EHk0zMIKZ8w> (Monster)
- 2- https://www.youtube.com/watch?v=VEwvRr_VaH0 (King Kong)
- 3- <https://www.youtube.com/watch?v=iS6cGP1Ycng> (Stronger)
- 4- <https://www.youtube.com/watch?v=7I0XyGYDxDA> (Battle Scars)
- 5- <https://www.youtube.com/watch?v=8ogT049Pgi> (You're good)
- 6- <https://www.youtube.com/watch?v=enFYxo0Zfwg> (Airplanes)
- 7- <https://www.youtube.com/watch?v=ue1H09agkw> (Mirror - Bruno Mars)
- 8- <https://www.youtube.com/watch?v=1t2atSS4Lkl> (Fly)
- 9- <https://www.youtube.com/watch?v=ko-d5XQTNhc> (Run this town)
- 10- <https://www.youtube.com/watch?v=v1WhNuSgCk0> (Changed my mind)
- 11- <https://www.youtube.com/watch?v=W0Yeeh0kAdc> (Where is the love?)

Go to the YouTube page and search for more! Access: www.youtube.com

Remember to explain WHY you chose the video/song you are going to upload.

Examples:

The video **represents** the boys' team **because**...

This song **represents** the girls' team **because**...

It **represents** BCA **because**...

The song **talks** about ... and **that's why** it **reminds** us of our team.

After concluding your post, show it to the teacher and publish it!
Now, let's go back to our self-assessment and evaluate your learning.

O lugar do tutor na composição das relações de trabalho docente em EAD

La place du tuteur dans la composition des relations de travail d'enseignement en FAD

Ricardo Viana Velloso & Luzia Bueno

Universidade São Francisco

ricardovivel@gmail.com luzia_bueno@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho apresenta proposta de investigação que tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento do conjunto das pesquisas que versam sobre o trabalho docente, a partir de investigação que visa a situar o tutor virtual quanto ao seu lugar na composição das relações de trabalho docente em EAD. Para a realização do estudo, o aporte teórico a ser adotado advém do Interacionismo Sociodiscursivo, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, cujo diálogo enseja a abordagem do desenvolvimento humano no contexto do trabalho, mediado pela linguagem. Serão abordados, sem prejuízo do exame de textos legais e normativos atinentes à EAD e do exame das vozes de atores envolvidos com a atividade de tutoria, como alunos e coordenação, textos gerados pelos tutores a partir do método de Instrução ao Sósia, que possibilita a instauração de uma atividade nova, ao fazer emergir as tensões e conflitos do real da atividade e as alternativas para seu enfrentamento. Espera-se que os resultados obtidos contribuam para desvelar a complexidade das relações constitutivas do trabalho docente em EAD, contribuindo, em última análise, para a ampliação do debate e para (re)orientações políticas e tomadas de decisão no campo das relações laborais e sociais *lato sensu*.

Palavras-chave: Trabalho docente; Professor tutor; Educação a distância; Interacionismo sociodiscursivo; Clínica da Atividade.

Résumé

Cet article présente proposition de recherche qui vise à contribuer au développement de toutes les recherches qui portent sur le travail d'enseignement, de la recherche qui vise à placer le tuteur virtuel à sa place dans la composition des relations de travail de l'enseignement dans la FAD. Pour l'étude, le cadre théorique à adopter provient Interacionism Sociodiscursivo, Activité ergonomie et de l'activité de la clinique, dont le dialogue donne lieu à l'approche du développement humain dans le contexte du travail, médiatisée par le langage. Seront couverts, sous réserve de l'examen des textes juridiques et réglementaires relatives à l'FAD et l'examen de la voix des acteurs impliqués dans l'activité des tuteurs, des étudiants et de la coordination, des

textes générés à partir de la méthode d’instruction à Imitateur, qui permet la mise en place de une nouvelle activité, de mettre en évidence les véritables tensions et les conflits de l’activité et des solutions de rechange pour les résoudre. Il est prévu que les résultats contribuent à dévoiler la complexité des relations constitutives de l’enseignement dans l’enseignement à distance, contribuant finalement à élargir le débat et de (re) des orientations politiques et la prise de décision dans le domaine des relations sociales et de travail sens large.

Mots-clés: Enseignement travail; Tuteur distance; Interactionisme socio-discursif; Activité clinique.

1. Considerações preliminares

O presente trabalho apresenta proposta de investigação que tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento do conjunto das pesquisas que versam sobre o trabalho docente, a partir de investigação que visa a situar o tutor virtual quanto ao seu lugar na composição das relações no contexto da EAD, tendo em vista suas atribuições, as exigências quanto ao seu perfil, a remuneração que lhe é destinada e as relações que estabelece no contexto de um curso de graduação, ofertado na modalidade a distância, por uma instituição pública federal de ensino.

A proposição da presente pesquisa considera, dentre outros, o fato de que a educação formal, na contemporaneidade, ganha, paulatinamente, novos contornos, em virtude de seu significado e relevância para as diversas sociedades, caracterizadas pela estreita relação com a informação e o conhecimento. Nesse sentido, extrapola o lugar secularmente a ela reservado, de viabilizar meios exclusivamente para a transmissão de conhecimentos de geração a geração, passando, então, a assumir o mister de instrumentalizar os sujeitos para reconhecer, quantitativa e qualitativamente, a informação e para produzir conhecimento. Paralelamente, a educação formal, além de incorporar outros valores, conceitos e funções, vem incorporando as tecnologias da informação e da comunicação, constituindo-se então em diferentes modalidades: a educação presencial e a educação a distância.

Nesse diapasão, os atores envolvidos na cena educacional veem-se ante o desafio de ressituar-se, compreendendo e assumindo diferentes papéis, num cenário em que, superando a transmissão e recepção de informações, passam a se comprometer com novas relações com o conhecimento, diante do qual o aluno tende a assumir o protagonismo no seu processo de cognição, enquanto o professor tende a ser demandado como o mediador, situação que suscita nosso interesse por indagar o lugar desse profissional na seara da educação formal.

Nossa trajetória no magistério por mais de 20 anos, aliada à nossa formação em licenciatura em letras e bacharelado em direito, com subsequentes cursos de especialização em ensino de língua portuguesa e direito civil, além do mestrado em educação, fizeram despertar o interesse inevitável pelo tema; não só em virtude

da formação ou do exercício da docência em si, mas pela atuação na educação básica e na educação superior, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Tais vivências, aliadas à compreensão desse movimento de redesenho do cenário educacional, possibilitam asseverar que, nesse deslocamento de papéis, ao docente colocam-se múltiplos desafios, particularmente no âmbito da educação a distância, já que sua atuação se deve reorientar para cumprir a função de mediar o processo de ensino-aprendizagem, na esteira das tecnologias digitais.

Os desafios a que se faz referência não envolvem meramente a reorientação de métodos e técnicas, pois, se assim o fosse, bastariam programas de treinamento para novas condutas na relação mediada pelas tecnologias. Na verdade, os desafios remetem à compreensão, da parte do professor, quanto ao seu lugar no contexto da educação na modalidade EAD, no âmbito da qual sua identidade é colocada em xeque, a partir de um movimento de segmentação ou fragmentação da ação docente, com forte apelo à precarização do trabalho.

Explicitando esse quadro, oportuno se faz lembrar que a modalidade de educação a distância tende a conceber algo como uma hierarquização do trabalho docente, designado, não raro, nos cursos e programas de EAD, por denominações para os professores com diferentes escopos de atuação, que vão desde o planejamento, passando pela coordenação do processo, até sua execução junto aos alunos. Assim, surgem designações como professor coordenador (de programa, de curso, de tutoria ou de polo), professor pesquisador e conteudista, professor pesquisador e tutor. Diante desse quadro, é imprescindível e urgente investigar, refletir e debater o tema do trabalho docente nas suas múltiplas dimensões e, no caso da educação a distância, da composição da força de trabalho do professor, levada a efeito a partir da justaposição de docentes com atuação com diferentes escopos (e diferentes perfis, condições de trabalho etc.), num movimento que hierarquiza e fragmenta o seu fazer, situando de forma estanque a teoria e a prática, o planejamento e a execução. Num concerto de idéias e concepções acerca da educação e do papel do professor em seu âmbito, políticas de formação docente, inicial e continuada, consubstanciam-se na supervalorização de aquisição de competências, que se colocam em detrimento das dimensões crítico-reflexivas do fazer docente.

Uma tomada de postura, ética, profissional e sobretudo política para com o trabalho docente requer, ao fim e ao cabo, a compreensão efetiva do seu papel, ou do seu lugar, no contexto da educação formal, em particular, nos termos do estudo ora proposto, da modalidade de educação a distância.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo, que versa sobre o lugar do tutor na composição das relações laborais, insere-se na temática do trabalho docente, que, conforme antecipado, vê-se ante o desafio de reorientação contínua, face as mudanças de paradigma na seara educacional e, em particular, na modalidade EAD, que impõe novas relações e desafios para esse profissional.

2. Da pertinência e relevância do presente estudo

A profissão docente vem-se reconfigurando hodiernamente em virtude das muitas reorientações por que passa a educação formal, que se vê identificada com a busca de valorização da aprendizagem, ao situar o aluno como protagonista de sua experiência cognitiva, reservando ao professor o lugar de mediador dos processos. Nesse contexto, tem-se ainda a incorporação progressiva de outra modalidade de ensino-aprendizagem, paralelamente à prática presencial, qual seja a educação a distância, caracterizada como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”, nos termos do Decreto Presidencial N. 5622/2005, que regulamenta a matéria. É no âmbito dessa modalidade educacional que o docente aparece com múltiplas funções, que vão desde o planejamento e formulação de instrumentos avaliativos, até a execução de atividades de tutoramento ao estudante, em composições hierarquizadas, que se engendram na relação estanque entre as atribuições próprias de cada ator docente.

Não obstante o fato de haver farta literatura a preconizar a pertinência da prática docente crítico-reflexiva, articulando o pensamento e a ação, o ensino e a pesquisa, a teoria e a prática, a modalidade EAD parece vir instituindo uma lógica relacional que descola a prática da teoria, estabelecendo segmentações que colocam o docente em diferentes níveis de inserção e interação. Nesse sentido, o professor que pesquisa pode não ser o que planeja e não é o que executa. O professor que planeja pode não ser o que pesquisa e não é o que exerce a prática. O professor que coordena pode não ser o que planeja e não é o que realiza. O professor que leva a efeito a prática não é o que pesquisa, tampouco o que planeja, nem sequer participa da coordenação. Esse movimento concorre para a estratificação da profissão, a partir da fragmentação do fazer docente, com a consequente precarização do seu trabalho, cuja “qualificação” se busca atingir com foco no domínio de competências prescritas para um fazer recortado e desvinculado da reflexão crítica.

A percepção acerca dessa realidade causa inquietação a este pesquisador, em virtude de sua atuação na docência, vivenciando experiências na educação básica e na educação superior. Nessa trajetória, experimentando os desafios inerentes à profissão docente, em caráter presencial na maior parte do tempo e, mais recentemente, na modalidade de educação a distância, aguçou-me a sensibilidade quanto à relevância de desvelar progressivamente o universo que envolve a docência, imbricada crescentemente com as tecnologias digitais e com a busca de formação, inicial e continuada, com foco nas competências, tomadas não raro em detrimento do necessário exercício crítico-reflexivo.

Ante o cenário que se desenha, faz-se mister uma (re)tomada de posição, de modo que o professor resgate o seu papel de profissional que, repelindo a precarização do trabalho, possa ter valorizada a sistemática articulação teórico-prática, para a

preservação e promoção do sujeito do pensar e do fazer docente, os quais devem-se alimentar dialeticamente, fazendo (re)encontrar o profissional que pesquisa, planeja, ensina e avalia, no exercício pleno de sua profissão.

Para tanto, dentre outras iniciativas, faz-se relevante desvelar as relações que se estabelecem no contexto da docência, em particular na modalidade EAD, no âmbito da qual o tutor corresponde a uma das facetas do professor, na contemporaneidade, possivelmente comprometido pelos efeitos da hierarquização, da fragmentação e, por extensão, da precarização do trabalho docente. Investigar o lugar do tutor na composição das relações de trabalho docente em EAD pode lançar luzes sobre o tema, o que constitui pressuposto para qualquer (re)tomada de posição da parte da categoria profissional no contexto político em que se situa.

3. Problematizando a situação do tutor

O cenário desafiador da organização do trabalho que se instaura no contexto da modalidade de educação a distância, no âmbito da qual a hierarquização e a fragmentação tendem a fixar atribuições diferenciadas para os diversos atores que compõem o corpo docente dos cursos e programas, remete à pertinência e relevância de se investigar, em particular, o lugar do tutor, na medida em que esse sujeito atua de forma mais direta junto aos alunos e que seu papel pode evidenciar a precarização do trabalho docente.

Para tal investigação, vale a pergunta central: “qual é o lugar do tutor, como sujeito trabalhador, na composição das relações de trabalho docente em EAD, tendo em vista as suas atribuições, as exigências quanto ao seu perfil, a remuneração que lhe é destinada e as relações que estabelece, no contexto dos cursos e programas realizados na modalidade de educação a distância?” Essa questão se consubstancia em outras formulações que implicam indagar: quais são as demandas que se faz ao docente na modalidade de educação a distância? que desafios (e possibilidades) a educação a distância pode trazer para o professor? quais são as reais condições de trabalho de um tutor e que significados pode ter para a (des)configuração da identidade e do trabalho docente? qual é a relação que se pode estabelecer entre trabalho, docência e profissionalidade contemporaneamente, tendo em vista o contexto da EAD?

As considerações ora apresentadas possibilitam apontar como objetivo geral do estudo em tela: investigar o lugar do tutor na composição das relações de trabalho docente em EAD, adotando algumas referências específicas, como examinar a organização do trabalho docente em EAD, de forma a identificar o papel do tutor nesse contexto; situar, a partir de olhar diacrônico, o significado social compartilhado acerca do que é profissão docente; considerar criticamente os marcos conceituais e legais relativos à EAD, de forma a consubstanciar o olhar sobre o tutor e ainda proceder à ausculta dos atores envolvidos no curso modalidade EAD (tutores, alunos e coordenação), de modo a captar as múltiplas percepções acerca do papel do tutor, privilegiando o interacionismo sociodiscursivo e a clínica da atividade na abordagem temática.

4. Referencial teórico para o diálogo possível

De forma a levar a efeito a pretendida pesquisa, elege-se o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, cuja apropriação poderá favorecer a apreensão e compreensão do lugar do tutor, no contexto da *EAD*, ao compor as relações de trabalho docente. Sob a orientação teórico-metodológica do ISD, será perpetrada a ausculta de tutores envolvidos com o universo a ser abordado, sem prejuízo das vozes dos demais atores, dentre eles alunos e coordenação do curso, sob a compreensão de que o agir humano, em especial no contexto de trabalho ora observado, pode ser melhor compreendido a partir dos textos produzidos por esses atores. O ISD, assim como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade compõem, na sua articulação, o diálogo entre linguagem e trabalho. Nesse sentido, ainda que de maneira breve, no presente projeto, buscaremos situar as referências teóricas ora mencionadas.

Em relação ao ISD, trata-se de uma vertente teórica que se origina na década de 80, como uma decorrência do Interacionismo Social, inspirado nas contribuições de Vigotski e, segundo seu principal proponente e estudioso, Jean-Paul Bronckart, não deve constituir uma expressão própria da Linguística Aplicada, nem da Psicologia, nem da Sociologia, mas o resultado do cruzamento de várias ciências, compondo, em última análise, a *Ciência do Humano*. Nessa perspectiva, o ISD se compromete com a busca da compreensão do funcionamento e do desenvolvimento humano na sua imbricada relação com a linguagem. Para Bronckart (2006): “O ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano.” O interacionismo sociodiscursivo tem suas bases fundadas em Vigostki, Marx e Habermas, dentre outros. Nesse sentido, o ISD compreende a interação humana como fator primordial para o desenvolvimento, que perpassa a linguagem mas também as ações do sujeito em contextos sociais e histórico-culturais próprios. Ademais, possibilita estabelecer a necessária distinção entre o trabalho e o trabalho alienado, considerando, concomitantemente, o *agir comunicativo*. Ancorada em tais fundamentos, essa corrente epistemológica encontra, nos textos, orais ou escritos, o resultado de um processo comprometido com os pré-construídos, que são acessados e mobilizados pelos sujeitos nas suas interações, possibilitando-lhes, inclusive, redimensionar sua compreensão das ações e de si mesmos, como agentes em permanente interlocução. Como registra Bronckart (2006): “os textos, uma vez produzidos, estão disponíveis para alimentar o trabalho permanente de compreensão dos desafios e das determinações do agir humano, são ‘figuras’ a partir das quais tentamos compreender os outros (agindo ou conhecendo), ao mesmo tempo em que tentamos compreender a nós mesmos”. Compartilhando dessa percepção é que o presente trabalho reconhece o ISD como possibilidade de apreensão (e compreensão) das formas do agir humano, que se pode apreender das práticas languageiras situadas, a partir do aporte teórico-metodológico que considera as *condições de produção* e a análise da *arquitetura textual*. Em relação às condições de produção, Bronckart (1999, 2006) propõe que a análise se dê, em

primeira instância, em relação ao mundo físico, envolvendo as referências de lugar e momento de produção bem como o emissor e o receptor; enquanto, em segunda instância, consideram-se os parâmetros socio subjetivos, remetendo ao papel social do enunciador e do destinatário, ao lugar social das interações e ainda aos seus objetivos, ou, dito de outra forma, aos efeitos pretendidos sobre o destinatário, com o texto produzido. No que se refere à análise na perspectiva da arquitetura textual, o autor propõe sua composição em três níveis, quais sejam: a infraestrutura textual, envolvendo a organização temática e a organização discursiva; os mecanismos de textualização, divididos em conexão e coesão nominal; e os mecanismos enunciativos, em favor da coerência pragmática, remetendo aos espaços da enunciação, às vozes e aos pontos de vista, bem como às modalizações (Bronckart, 2006, 2008).

A ergonomia da atividade e a clínica da atividade, por seu turno, trazem importante contribuição para o estudo proposto, na medida em que se comprometem com a concepção de atividade de trabalho como forma de desenvolvimento humano (Clot, 2007). Em relação à ergonomia da atividade de linha francesa, sua apropriação como possibilidade de observação do trabalho e de suas implicações para a vida do trabalhador, sob os diversos aspectos dessa relação, consubstancia uma ciência do trabalho, mobilizando relações interdisciplinares para um olhar sistêmico sobre seu objeto epistemológico. A linha francesa da ergonomia da atividade, nesse sentido encontrou grande acolhida entre os trabalhadores por se contrapor aos modelos de produção fordista e taylorista, centrando seu interesse nos valores humanos, na preocupação com a adaptação do trabalho ao homem (Clot, 2007). Nesse contexto, o interesse recai sobre as causas que podem contribuir para a separação entre trabalho prescrito e trabalho efetivo ou atividade real. Na perspectiva da ergonomia da atividade de linha francesa, ganham relevo as variáveis do contexto de realização da atividade, dentre elas as condições laborais, os riscos e a prevenção no tocante à segurança e à saúde, assim como as relações intrínsecas ao mundo do trabalho. Essa abordagem do trabalho como fator de desenvolvimento humano, com todas as suas implicações, redundava na constituição do que Clot (2007, 2011) designa como Clínica da Atividade, a qual, ainda segundo o autor, para além de se constituir como uma das dimensões da psicologia do trabalho, traduz-se como a busca de uma psicologia dos trabalhadores.

5. Estratégias metodológicas, algumas escolhas

Para levar a efeito a pretendida investigação, faz-se necessário eleger metodologia compatível com os objetivos da pesquisa, considerando, dentre outros: o tema, o problema e o referencial teórico adotado. O tema proposto e o problema definido, aliados à nossa trajetória acadêmica e profissional e também à consideração da orientação teórico-metodológica do programa de pós-graduação no âmbito do qual se desenvolve o presente trabalho, apontam para a pertinência e propriedade de se adotar a pesquisa qualitativa.

A pesquisa de natureza qualitativa tem sido objeto de interesse crescente entre os pesquisadores, por possibilitar o olhar que não se pretenda quantificado sobre uma realidade, na busca de resposta a questões específicas, contextuais, num trabalho sobre um universo de significados, crenças e valores (Minayo, 1994). Ademais a pesquisa qualitativa “usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção de construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo (Flick, 2009, p. 16). No caso em tela, coaduna-se com os objetivos fixados para esta pesquisa, que tem por interesse o olhar sobre a realidade em que se insere o tutor na composição das relações de trabalho docente, uma vez que o contexto das experiências informa, juntamente com estas, importantes aspectos sobre o universo em questão. Além disso, interessam a esta investigação as formas de agir humano, no contexto de trabalho, remetendo a percepções dos e sobre os atores envolvidos, acerca de seus processos relacionais, tendo em vista seus conceitos, valores e os significados por eles atribuídos aos fatos e fenômenos, o que torna as múltiplas vozes de incontestável relevância para o presente estudo.

Considerando ainda o objeto, os objetivos e o problema de pesquisa adotados, bem como o aporte teórico lastreado na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo e da ergonomia da atividade e da clínica da atividade, a modalidade de estudo de caso vem se nos apresentar como mais adequada para a presente investigação. Acerca do estudo de caso, pode-se considerá-lo como aplicável a situações simples e específicas, ou complexas e abstratas, sendo, importante, em consequência, a sua rigorosa delimitação, uma vez que pode se constituir em caso comum a outros, ao mesmo tempo em que guarda a singularidade e interesse próprio. (Ludke & Andre, 1986). Por outro lado, não obstante a sua singularidade, o caso deve ser tratado sem a perda da perspectiva de conjunto. Há de se ter também presente que toda metodologia traz em si vantagens e desvantagens, possibilidades e limites. No tocante ao estudo de caso, dentre as vantagens ou possibilidades, é possível apontar o planejamento flexível, que se compromete com o rigor da pesquisa, mas possibilita reorientações num movimento indutivo. Além disso, favorece a abordagem de diferentes dimensões do problema definido, privilegiando a profundidade de análise dos processos e das relações que lhe são intrínsecas.

Assim, passamos agora à delimitação do caso objeto da presente pesquisa, que se relaciona à verificação do lugar do tutor virtual na composição das relações de trabalho docente, consideradas suas atribuições, os traços constitutivos de seu perfil, sua atuação nos contextos de EAD e as condições de trabalho que lhe são destinadas, no contexto de um curso de graduação, ofertado por uma instituição pública de ensino superior do estado de Minas Gerais, na modalidade a distância. O caso em exame tem por foco a pesquisa com e sobre os tutores virtuais atuantes no referido curso.

6. Do ambiente e dos sujeitos da pesquisa

O curso de graduação, ambiente da pesquisa, foi criado em 2006, por uma universidade pública federal, no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil e desenvolve-se em parceria com as prefeituras onde foram criados Polos Municipais de Apoio Presencial e visa à formação inicial de professores para atuar na educação básica. O curso se distribui em oito módulos, integralizáveis em quatro anos, utilizando tecnologias da informação e da comunicação integradas para o desenvolvimento das competências. Privilegia o protagonismo do aluno no seu processo formativo e a disponibilização de serviços de tutoria presencial e a distância. A proposta pedagógica do curso por seu turno, considera o cenário contemporâneo de transformações científicas e tecnológicas, o ambiente da educação básica e os desafios da escola quanto a lidar com a diversidade e com o compromisso de formação para a cidadania, bem como a viabilização da formação simultânea de um grande número de alunos geograficamente dispersos no Brasil de dimensões continentais. A estrutura organizacional do curso compreende: equipe de coordenação e polos de apoio à educação a distância. Os polos, em número de nove, constituem o *locus* que abriga: atividades coletivas mensais (tutores presenciais, professores formadores e seus alunos); central de atendimento aos alunos; laboratórios de informática; atendimento administrativo a alunos e tutores; atividades de avaliação (presencial) e atividades de pesquisa, de acordo com os projetos especiais. Especificamente em relação ao sistema de tutoria, este prevê a organização de apoio pedagógico a todas as atividades pedagógicas, incluindo: seleção e capacitação inicial e continuada de tutores; acompanhamento das atividades individuais a distância e da prática pedagógica/estágio; realização de atividades coletivas mensais; acompanhamento de todas as atividades avaliativas; orientação de memoriais e de trabalhos de conclusão de curso.

Tendo em vista o objeto de interesse desta investigação, além de considerar o contexto (histórico-cultural) em que se processam as relações, é imperativo ouvir os atores envolvidos com a experiência, de forma a apreender, por meio de suas atividades languageiras, o seu modo de agir. Nesse sentido, coloca-se a necessidade de definição dos sujeitos da pesquisa, valendo antecipar que estes se encontram entre tutores virtuais, estudantes e coordenador do curso, os quais, por compartilharem os processos e por estabelecerem, entre si, nexos relacionais, constituem-se em importantes fontes de dados. Para a sua definição e caracterização, é desejável, face os objetivos da pesquisa, que tenham visão diacrônica do curso, no caso dos tutores virtuais e dos alunos, razão pela qual alguns critérios são fixados, de forma a definir a população de referência.

Em relação aos tutores os tutores virtuais dos nove polos, serão considerados, para efeito da pesquisa, 4 membros, dentre aqueles que apresentarem os atributos seguintes, na ordem consignada (havendo número excedente, será feito sorteio): 1 — que sejam responsáveis pela tutoria em um dos diferentes polos; 2 — que tenham participado das atividades de preparação inicial de tutores; 3 — que atuem

há pelo menos um ano no curso de graduação a distância; 4 — que tenham assinado termo de consentimento livre e esclarecido. Junto a esses sujeitos será desenvolvido o procedimento de Instrução ao Sósia, de forma a apreender suas concepções / representações acerca de seu lugar na composição das relações de trabalho docente.

Quanto aos alunos, por guardarem relação contínua com os tutores virtuais, os alunos, em número de 3 integrantes por polo de atuação dos tutores, serão tomados como sujeitos, demandados a responder questionário virtual, observando os seguintes critérios: 1 — ingresso por processo seletivo vestibular; 2 — que não tenham se transferido de curso ou polo; 3 — que estejam no fluxo regular do currículo (sem reprovações, trancamentos ou outras intercorrências); 4 — que sejam representativos de 4 polos, sendo 3 alunos por polo; 5 — que tenham assinado termo de consentimento livre e esclarecido.

A coordenação geral do curso, por sua vez, será sujeito de entrevista semi-estruturada, versando sobre a proposta do curso de graduação a distância e sobre o papel do tutor virtual nesse contexto.

No tocante aos instrumentos de coleta de dados, incluem-se: o exame de documentos legais, em especial o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e a Resolução CD/FNDE n.º 26, de 05 de junho de 2009, cuja apreciação considerará as condições sócio-históricas de produção, seu caráter prescritivo e seus significados no tocante à tutoria em EAD; a observação, em particular do ambiente virtual de aprendizagem, onde são predominantes as interações com os tutores virtuais, privilegiando a consideração dos discursos na perspectiva do agir, com lastro nos estudos de Bronckart; textos resultantes da aplicação do procedimento de Instrução ao Sósia, a realização de entrevista semi-estruturada com a coordenação do curso, privilegiando suas percepções sobre a proposta pedagógica e sobre o papel do tutor virtual e sobre suas relações com os demais atores no âmbito do processo pedagógico; a aplicação de questionários a alunos do curso de graduação a distância, de diferentes polos de apoio presencial. Os dados serão analisados de *per se* e considerados também na perspectiva sistêmica. Em relação aos textos, seu exame dar-se-á sob a ótica do interacionismo sociodiscursivo, considerando, com Bronckart (2009), as *condições de produção* e a análise da *arquitetura textual*.

7. Considerações finais

A abordagem do presente tema, mediada pelas contribuições do interacionismo sociodiscursivo, da ergonomia e da clínica da atividade, pode representar importante oportunidade de um olhar crítico sobre o tutor virtual e seu papel nas relações de trabalho que estabelece. De fundamental relevância é analisar criticamente os dados, em especial aqueles que emergem do discurso do tutor, sujeito que se destaca na presente pesquisa. Espera-se que os resultados obtidos contribuam para desvelar a complexidade das relações constitutivas do trabalho docente em EAD, contribuindo, em última análise, para a ampliação do debate e para (re)orientações políticas e tomadas de decisão no campo das relações laborais e sociais *lato sensu*.

Referências bibliográficas

- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, P. G. (2001). *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Campinas, SP: [s.n].
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. (A. R. Machado e P. Cunha, Trads.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2009a). *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo (2a ed.)*. (A. R. Machado e P. Cunha, Trads.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2009b). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (A. R. Machado, M. de L. M. Matencio et al, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. (A. R. Machado e M. de L. M. Matencio, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. (A. Sobral, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clot, Y. (2006). Entrevista: Yves Clot. *Caderno de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), 99-107. Recuperado em 10 setembro, 2015, de <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/cpst/v9n2/v9n2a08.pdf>.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mill, D.; Oliveira, M.R.G. de; Ribeiro, L. R. C. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na educação a distância virtual. In *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Pulo: EdUFSCar, 2014.
- Minayo, M. C. de S. (1994). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Szymanski, H., Almeida, L. R. de, & Prandini, R. C. A. R. (Org.), *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber, 2004.
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente (4. ed.)*. (J. C. Neto et al, Trads.). São Paulo: Martins Fontes.

O exame de proficiência em língua portuguesa (EPLP) nas graduações da PUCPR: objetivos e natureza da prova

Portuguese Language Proficiency Exam (EPLP) for undergraduate courses at PUCPR: aims and nature of the exam

Angela Mari Gusso & Cristina Yukie Miyaki

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
angela.mari@pucpr.br cristinaymiyaki@gmail.com

Resumo

O estudo objetiva contribuir com a discussão sobre a necessidade da definição de políticas públicas para a promoção do letramento acadêmico, apresentando uma experiência. A partir de 2013, a PUCPR vem delineando um conjunto de ações em prol dessa questão entre as quais está o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP), objeto deste trabalho. Por meio dessa prova, objetiva-se avaliar capacidades leitoras e escriturais envolvidas nas práticas letradas exigidas pela esfera acadêmica. Para tanto, a prova contempla avaliação de leitura e de escrita de gêneros textuais de base expositiva e argumentativa. São apresentados um panorama do conteúdo das provas além de dados sobre os resultados do desempenho dos estudantes, especificamente, em relação aos gêneros textuais abstract e resumo acadêmico. Busca-se inspirar políticas educacionais no âmbito do letramento acadêmico em língua materna e sua avaliação.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Políticas educacionais; Exame de proficiência em língua portuguesa; Abstract; Resumo acadêmico.

Abstract

This research aims to contribute with the discussion about the need of a definition of public policies for the improvement of the academic literacy, by reporting our didactic experience. Since 2013, PUCPR is developing many strategies for literacy, and one of these actions is the EPLP — Portuguese Language Proficiency Exam, the subject of this paper. This exam assess the students' abilities to read and write academic genres, as summaries, essays and argumentative texts. We explain about the constitution and the parts of this exam, the evaluated abilities and the performance of the candidates, the undergraduation students. This research focus on abstract and academic summary and try to inspire educational policies for academic literacy in mother language and its assessment.

Keywords: Academic literacy; Educational policies; Portuguese Language Proficiency Exam; Abstract; Academic Summary.

1. Introdução

A universalização do letramento é um desafio mundial e permanente. Referimo-nos ao modo como as capacidades de leitura e escrita tornam os cidadãos capazes de engajar-se nas práticas culturais e sociais da comunidade a que pertencem (Unesco, 1978), desenvolvendo-se e assumindo suas responsabilidades civis e políticas. Dessa forma, cabe não apenas à educação básica, mas também ao ensino superior o preparo dos jovens para exercerem com eficácia e proficiência as práticas leitoras e escriturais.

A finalidade deste estudo é trazer uma contribuição para a discussão sobre a necessidade de definição de políticas públicas para a promoção do letramento acadêmico. A PUCPR vem delineando um conjunto de ações em prol dessa questão e, dentre elas, está o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP).

Esse exame foi criado para todos os graduandos ingressantes a partir de 2013, e surgiu em consonância com a implementação, em 2013, do novo Projeto Pedagógico Institucional e com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Por meio do EPLP, objetiva-se avaliar capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela esfera acadêmica.

A prova do EPLP vem sendo ofertada duas vezes ao ano, uma em cada semestre, e constitui-se de duas partes. A primeira, para avaliação das capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão, é composta de dez questões envolvendo interpretação de textos e análise de fatos linguísticos de gêneros textuais da esfera acadêmica (artigos, resenhas, *abstracts*, tabelas, gráficos), e a segunda envolve avaliação da competência de escrita de resumo acadêmico e de texto dissertativo-argumentativo.

Trata-se de uma prova temática na qual os diferentes textos utilizados, em termos, dialogam entre si, de modo que, na produção do texto dissertativo-argumentativo, o estudante tenha informações suficientes para desenvolver reflexão crítica diante do tema proposto, defendendo com argumentação sólida o ponto de vista assumido.

Em relação ao domínio de resumos, o EPLP tem avaliado a habilidade dos alunos quanto à compreensão dos contextos de produção do resumo acadêmico e do *abstract*. Espera-se que o acadêmico compreenda tratar-se o *abstract* de um texto cujo propósito é fornecer ao leitor, de modo rápido, informações em relação ao conteúdo apresentado em textos orais ou escritos da esfera acadêmica. Naquilo que se refere ao conteúdo, espera-se que o aluno utilize as pistas linguísticas impressas pelo autor para identificar informações relativas às diferentes seções que caracterizam textos nos quais são socializados os resultados de estudos acadêmicos. Para avaliar a capacidade do aluno se valer do *abstract* para a seleção de textos em situações de pesquisas, na

prova há questões envolvendo a leitura de exemplares desse gênero textual nas quais se exploram as estratégias leitoras de predição de conteúdos, produção de inferências e estabelecimento de relações intertextuais e interdiscursivas. Exemplos de questões de interpretação desse gênero textual são compartilhadas aqui bem como dados sobre o desempenho dos alunos no que se refere a tais questões.

Em relação à produção escrita do resumo acadêmico, apresentamos uma análise envolvendo a proposta de escrita e os critérios de avaliação empregados no EPLP realizado no 1.º semestre de 2015. São apresentados, também, dados em relação ao desempenho dos estudantes na escrita dos resumos em cada uma das edições da prova.

Por meio do presente estudo, refletimos sobre ações que possam inspirar políticas educacionais para a área do letramento acadêmico na língua materna e sua avaliação.

2. O EPLP da PUCPR

O EPLP é uma forma de o graduando da PUCPR comprovar o domínio de competências de leitura e escrita necessárias ao acompanhamento do curso e ao futuro exercício profissional. Avalia-se a proficiência para a produção de textos em situações acadêmicas e profissionais que exigem o emprego da língua portuguesa padrão na escrita de textos de natureza expositivo-argumentativa. A competência leitora refere-se às capacidades de compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais de base expositiva e argumentativa. Está relacionada à habilidade do leitor de produzir sentidos para o texto colocando-o em relação a outros textos e discursos.

A competência escrita relaciona-se à capacidade de exposição clara de conceitos, análise de fatos, interpretação e argumentação adequadas ao contexto socioverbal. Inclui o reconhecimento dos gêneros textuais escritos e capacidades para empregá-los, seja no ambiente acadêmico ou no profissional. Também prevê o domínio dos recursos linguísticos e discursivos que contribuem para a expressividade, a originalidade e a criatividade dos textos escritos na variante padrão da língua portuguesa.

A aprovação no EPLP é obrigatória para o aluno realizar estudos e atender requisitos exigidos por disciplinas mais avançadas do curso, como o Trabalho de Conclusão de Curso. Essa aprovação confere ao aluno o registro, em seu histórico escolar, de que é suficientemente proficiente para ler gêneros textuais, particularmente da esfera acadêmica, bem como escrevê-los adequando-os às condições de produção de cada situação socioverbal específica.

2.1 Competências avaliadas no EPLP

O Exame de Proficiência em Língua Portuguesa objetiva avaliar o desempenho comunicativo dos graduandos da PUCPR, especialmente nas seguintes competências:

a) leitura de gêneros textuais diversos, em especial os de natureza expositiva e/ou argumentativa; b) produção de texto na modalidade escrita, em especial os de

natureza expositiva e/ou argumentativa; c) desenvolvimento do raciocínio lógico e da reflexão crítica; d) elaboração de síntese e análise crítica; e) uso adequado das normas da variante padrão da língua portuguesa.

Os aspectos linguísticos mais estreitamente relacionados às competências avaliadas são: a) recursos de textualidade: coesão, coerência, clareza, informatividade, articuladores textuais, operadores argumentativos, etc.; b) estrutura composicional e desenvolvimento temático dos gêneros textuais expositivo-argumentativos; c) tese e argumentos; d) relações de significação entre palavras e sentido das palavras em contextos específicos; e) recursos linguísticos e discursivos que contribuem para a expressividade; f) normas que regem a variante padrão da língua portuguesa.

3. Pressupostos teóricos do EPLP

Leitura e escrita são ações sociais, é por meio dos textos que os cidadãos organizam as atividades e a própria estrutura de convivência e relações estabelecidas em sociedade. Para Soares (2001), a linguagem é, simultaneamente, o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão. Trata-se de duas práticas distintas, mas complementares.

Conforme Soares (2004, p. 69), do ponto de vista da dimensão individual de letramento, a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem do ato de decodificar palavras escritas até a compreensão de textos escritos, construindo interpretações. Inclui habilidades cognitivas e metacognitivas, como a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas, além da habilidade de construir significado, relacionando conhecimento prévio e informação textual, e ainda tirar conclusões e fazer julgamentos sobre o texto lido.

A escrita, tal como a leitura, é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas que, segundo Soares (2004), engloba desde o ato de transcrever a fala, como em um ditado, até a habilidade de selecionar informações a um leitor potencial, relacionar as ideias por meio de expressão adequada, estabelecer metas para a escrita e decidir a melhor forma de desenvolvê-la. Essas habilidades serão empregadas diferenciadamente de acordo com o gênero de texto a ser produzido, desde a assinatura do próprio nome até a redação de um trabalho acadêmico.

Bourdieu (1998), em seus estudos voltados à análise do papel da linguagem na estrutura social, apontou sistematicamente a relação entre a língua e as condições sociais do seu uso em situações de interação verbal. No universo social há bens materiais e bens simbólicos, e a linguagem pertence a este segundo grupo. O autor defende que toda situação linguística funciona como um mercado, no qual os bens que se trocam são palavras. O preço do produto linguístico não depende apenas das informações veiculadas, mas também da posição e da importância que tem o indivíduo que as veicula na estrutura social, ou da relevância do grupo social a que ele pertence.

Nesse mercado linguístico, o que circula não é a língua, mas os discursos estilisticamente caracterizados. Os locutores estão situados em posições diferentes no espaço social, cada um com intenções e interesses diferentes e, conforme Bourdieu (1998), impõe-se o recurso a uma linguagem neutralizada, a fim de estabelecer um *consensus* prático entre locutores e interlocutores parcial ou totalmente diferentes. A aceitabilidade não se encontra na situação comunicativa, mas na relação entre o mercado e o *habitus* que, segundo o autor, está ligado ao mercado tanto pelas condições de aquisição quanto pelas condições de utilização.

Aprende-se a falar não apenas ouvindo um modo de falar, mas também falando e oferecendo a um mercado determinado um falar determinado. No caso dos estudantes de graduação, ao ingressarem no espaço social das universidades, iniciam as trocas linguísticas no interior desse mercado determinado, que propõe à *mimesis* prática do novo ingressante modelos e sanções de acordo com o que essa instituição estabelece como uso legítimo.

Street (1984), ao defender a dimensão social do letramento, atribui um significado político e ideológico às práticas de leitura e de escrita nos contextos sociais, i. e., o letramento diz respeito às formas concretas que essas práticas assumem nas instituições sociais, e como são propostas e exigidas. Ainda para Street (2009), textos escritos e textos lidos são importantes eventos históricos, incorporados pela dinâmica da comunicação; o autor relaciona a escrita acadêmica a outras áreas do conhecimento além da linguística e da educação; assim, ao afirmar algo sobre a escrita, se diz algo sobre sociologia; na perspectiva filosófica, a escrita é uma declaração sobre o que conhecemos, e a leitura, uma forma de aprendizagem.

Como afirma Bakhtin (1992, p. 248), “a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros...”.

Os gêneros discursivos, concebidos por Bakhtin como uso, com finalidades comunicativas e expressivas adequadas ao contexto discursivo, são dimensionados como uma forma de manifestação da cultura. São um dispositivo de organização, divulgação, armazenamento, contestação, criação e troca, empregado de forma específica em cada cultura, em uma dimensão espaço-temporal.

A equipe docente do Curso de Letras responsável pela elaboração do EPLP compreende que o domínio de um gênero é um comportamento social, o que pressupõe a prática desse gênero na sua esfera de circulação e pertencimento. Portanto, os gêneros textuais acadêmicos apresentarão especificidades nas diferentes áreas do conhecimento em consonância com as perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos saberes daquela área. Outro importante aspecto a ser considerado são as relações de poder envolvidas nas relações mediadas pela linguagem, com nosso olhar especial às instituições acadêmicas.

O EPLP, em seu aspecto avaliativo, tem possibilitado ricas reflexões entre os docentes de língua portuguesa, a fim de estimular uma relação mais produtiva e positiva dos estudantes com a leitura e a escrita acadêmica.

Defendemos a relevância do estudo dos gêneros textuais acadêmicos, em especial o resumo, paralelamente aos recursos linguístico-discursivos empregados, preservando e delimitando a autoria do(s) texto(s). É fundamental aos estudantes compreenderem como a interação socioverbal é organizada nas comunidades acadêmicas e como os textos se moldam aos amplos sistemas de atividades das disciplinas, matrizes curriculares e campos de atuação profissional de cada área do conhecimento.

4. Uma reflexão sobre os gêneros abstract e resumo acadêmico do EPLP

Nesta seção, partilhamos nossa experiência com a avaliação de duas práticas discursivas: a leitura e interpretação do gênero *abstract* e a proposta de produção escrita do resumo acadêmico, que constituem parte do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa da PUCPR.

4.1 A leitura do abstract

A primeira parte do EPLP é composta por um conjunto de 10 questões de interpretação de textos, no formato de múltipla escolha. Nas edições dessa prova foram incluídos um ou dois *abstracts*, cujas questões abordaram o conteúdo e as condições de produção e circulação dos textos apresentados como objeto de análise.

Esse gênero vem sendo contemplado na prova pelo fato de ele se constituir como um guia valioso para os sujeitos envolvidos com o mundo acadêmico. Circulando em cadernos de resumos ou anais de congresso, seminário ou fórum, orienta os participantes em relação àquilo que será/foi apresentado. Por outro lado, os *abstracts* que acompanham gêneros textuais acadêmicos como artigos, dissertações e teses, por resumirem as informações básicas de tais textos, permitem que os leitores tenham acesso rápido a uma informação que está aprofundada adiante e decidam sobre a escolha ou não do texto completo. Esses gêneros textuais, nessa função, são de extrema utilidade para os estudantes de graduação, na medida em que lhes facilitam localizar, obter informações e selecionar os textos mais longos cujos conteúdos sejam seu alvo de interesse. Sendo assim, o domínio de leitura de *abstracts* é uma ferramenta de grande utilidade para acadêmicos bem como para pesquisadores.

A competência leitora desse gênero, tal como acontece com qualquer outro, envolve conhecimentos relativos tanto à sua dimensão discursiva como à estrutural. Questões abordando ambas as dimensões são contempladas nas provas do EPLP.

4.1.1 As condições de produção e a estrutura do abstract que acompanha textos acadêmicos

O *abstract* é um gênero acadêmico de extensão breve que encapsula a essência do texto que o sucede (Motta-Roth, 2001). No caso de *abstracts* que acompanham artigos acadêmicos, sua função é antecipar e condensar em apenas um bloco, ou seja, em parágrafo único, o tópico da pesquisa, a metodologia, os resultados e a conclusão, fornecendo as informações básicas do conteúdo do trabalho que acompanha. Além

de servir de apoio para o leitor decidir pela leitura do todo ou não, e, nos casos afirmativos, funcionar como roteiro para a leitura, tem a função de persuadir o leitor a ler o texto estendido.

O conteúdo dos *abstracts* varia tanto em relação às informações apresentadas quanto na ordem das informações. Há aqueles que contêm uma sinopse dos resultados e uma conclusão, há outros que contêm um resumo do texto estendido remetendo às suas respectivas seções (Contextualização, Objetivos, Métodos, Resultados e Conclusão). Estes últimos são mais comuns na área da saúde.

A estrutura básica dos *abstracts*, de acordo com Motta-Roth (ibid), reflete a do trabalho que resume; portanto, a informação de um *abstract* que preceda um artigo de revisão de literatura ou um artigo experimental tende a ter a mesma forma de organização retórica desses tipos de artigos, inclusive na mesma ordem.

Em relação aos recursos linguísticos que caracterizam o *abstract*, Motta-Roth (ibid) apresenta como recorrentes o emprego de linguagem econômica, verbos no pretérito composto e no presente do indicativo, uso da terceira pessoa do singular e da voz passiva, predomínio de sentenças afirmativas.

Embora seja possível identificar características recorrentes no *abstract*, há que se considerar que nele, assim como acontece com qualquer outro gênero textual, há também diferenças, pois os autores respeitam convenções discursivas da comunidade discursiva à qual o texto se dirige. Trata-se, portanto, da evidência de que nas diferentes áreas de pesquisa há convenções específicas responsáveis por caracterizar suas respectivas práticas discursivas.

4.1.2 A avaliação do abstract: uma análise dos resultados

Na primeira parte do EPLP avalia-se a proficiência de leitura de diferentes gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica; no caso de gêneros textuais de longa extensão como artigos acadêmicos, artigos de divulgação científica e resenhas, apresentam-se excertos, porém, *abstract* é apresentado na íntegra, com o mesmo layout de sua fonte de publicação.

Em três das quatro edições do EPLP foram colocados dois abstracts da mesma área de pesquisa e em uma delas foi apresentado apenas um. As questões de análise dos textos envolvem interpretação dos respectivos conteúdos e recuperação das suas condições de produção e recepção. Observe-se o quadro com a descrição:

Tabela 1. Questões de leitura relativas a *abstracts* nas edições de 2.º sem. 2013 a 1.º sem.2015

Ano/ semestre	N.º de abstracts	N.º de questões
2013/2	2	2
2014/1	1	1
2014/2	2	3
2015/1	2	3

As questões são de múltipla escolha com cinco alternativas; elas contemplam capacidades de realização inferência global e local, levantamento de hipóteses sobre conteúdo provavelmente contido no texto estendido, comparação de informações, generalizações, estabelecimento de relações intertextuais entre os dois abstracts em foco, além da capacidade de recuperação do contexto de produção. A título de ilustração, seguem algumas asserções presentes nas questões das quatro provas aplicadas no período 2013-2015.

2013 — questões 1 e 2

- a) resumo ou *abstract* é um gênero textual produzido por pesquisadores das mais diferentes áreas, publicado em revistas especializadas ou anais de congressos (digitais ou impressos), precedendo artigos acadêmicos.
- b) Um estudante interessado em pesquisar o impacto do trabalho sobre a criança brasileira em relação à escolarização e saúde encontrará alguma informação a respeito na publicação de Carvalho.
- c) Valente inicia o resumo com a frase “O artigo faz uma análise...”, enquanto Carvalho o faz usando a expressão “Este trabalho analisa...”. O primeiro autor foi infeliz na escolha das palavras, pois o leitor não terá condições de saber a que artigo está sendo feita referência.

Por meio dessas asserções, procurou-se avaliar, respectivamente em a), b) e c), o conhecimento do estudante em relação aos suportes onde circulam os abstracts, a capacidade de o leitor levantar hipóteses sobre o conteúdo apresentado no texto estendido, o discernimento de que o *abstract* faz menção a um artigo que o sucede.

2014/1 — questão 1

- Há diferenças e semelhanças entre o pensamento de Nietzsche e de Schopenhauer. Para Paschoal, o primeiro acabou superando seu precursor.

Essa proposição exige que o leitor tenha feito uma inferência sobre a conclusão a que chegou o autor da pesquisa (Paschoal) após estudo contrastivo entre os dois filósofos. As pistas para tal inferência encontram-se neste fragmento: *Essa distância bem como uma discrepância de intenções entre ambos faz com que Nietzsche retribua bem ao seu mestre na medida em que não permanece “apenas discípulo”*.

2014/2 — questões 5, 6 e 7

- a) O resumo em questão é parte integrante de um *artigo acadêmico*, gênero textual divulgado por meio de revistas científicas impressas em papel ou disponíveis na *web*.
- d) Esse tipo de resumo é também chamado de *abstract*. Sua finalidade é a mesma do resumo escolar, usado pelos professores como avaliação de leitura de textos pelos alunos.
- e) Os dois resumos foram produzidos por pesquisadores da academia e o público-alvo de seus trabalhos é a população em geral.

A primeira proposição avalia se o estudante associa o *abstract* ao artigo acadêmico, além de sua capacidade de levar em conta os elementos paratextuais para a produção de sentidos; no caso dos *abstracts* dessa prova, constaram as referências de ambos os suportes onde estão disponíveis — a revista impressa onde foi publicado originalmente e o site no qual está disponível na rede. As asserções b) e c) evidenciam o conhecimento do estudante sobre as respectivas funções do *abstract* e do resumo acadêmico, bem como o papel social da autoria desses gêneros e seu virtual leitor.

2015/1 — questões 1, 2 e 3

- a) O estudo apresentado nesse resumo, ao contrário daquele realizado por La Taille, não se valeu da pesquisa de campo.
- b) Os artigos acadêmicos são gêneros textuais que circulam entre pesquisadores e estudantes das diferentes áreas dos saberes, reportando conhecimentos elaborados a partir de pesquisas.
- c) Enquanto os resumos ou *abstracts* que acompanham artigos acadêmicos resumem o texto do próprio autor, os resumos realizados como tarefa acadêmica são textos parafraseados a partir de texto de outra autoria.

Por meio da asserção a) avalia-se a capacidade de o estudante perceber, pela leitura do *abstract*, se o estudo apresentado envolve pesquisa de campo ou apenas revisão da literatura. A asserção b) foca a relação entre pesquisa e produção de artigos acadêmicos, e a c) avalia o discernimento entre resumos de artigos reportando o próprio trabalho e os de outra autoria.

Com os exemplos comentados, intentamos evidenciar que o enfoque dado à interpretação desse gênero textual no EPLP da PUCPR está ancorado na concepção de que o ato de ler é um ato de compreensão, ato constituído pela interação entre leitor e autor, ato dialógico em que o discurso em foco se entrelaça com outros discursos que o precedem e o sucedem gerando réplicas do leitor. Porém, os resultados do exame têm revelado indícios de que as capacidades leitoras de um grande percentual

de estudantes da Instituição estão aquém das necessidades impostas por uma esfera altamente letrada como é o caso da acadêmica.

A tabela 2 apresenta dados em relação ao desempenho dos estudantes sobre as questões envolvendo leitura de abstracts.

Tabela 2. Avaliação do resumo acadêmico do EPLP nas edições de 2.º sem. 2013 a 1.º sem.2015

Ano	N.º de estudantes	Questão 1	Questão 2	Questão 3
2013	531	Acertos: 77 % Erros: 23 %	Acertos: 47 % Erros: 53%	-----
2014/1	894	Acertos: 36% Erros: 64 %	-----	-----
2014/2	1637	Acertos: 28 % Erros: 72 %	Acertos: 58 % Erros: 42 %	Acertos: 65% Erros: 35%
2015/1	2365	Acertos: 35 % Erros: 65 %	Acertos: 40 % Erros: 60%	Acertos: 50% Erros: 50%

Considerando-se os dados apenas em relação aos percentuais, fica evidenciado que desempenho dos estudantes em relação à leitura do gênero textual *abstract* é sofrível, porém, observa-se que vem crescendo, na Instituição, o número de estudantes que interagem com esse gênero textual de maneira satisfatória. Tal fato deve-se, em parte, às aulas de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos ofertadas por diversos cursos, especialmente no primeiro ano; além disso, aos alunos que apresentam lacunas relativas a conteúdos do Ensino Médio, a PUCPR oferta um programa de estudos denominado HNB (Habilidades do Núcleo Básico) cujas aulas priorizam o desenvolvimento de estratégias para leitura e produção textual de gêneros da esfera acadêmica.

4.2 A produção escrita do resumo acadêmico

A proposta de produção escrita de um resumo acadêmico é uma das que compõem a segunda parte do EPLP. Esse gênero vem sendo contemplado no exame por constituir parte das práticas de escrita da esfera acadêmica, na qual alunos, professores e pesquisadores universitários demonstram um esforço concentrado para elaborar com qualidade, por exemplo, relatórios de iniciação científica, artigos acadêmicos, com o objetivo de assegurar espaço profissional.

A prática da escrita acadêmica é um momento importante para o estudante refletir sobre o que e como vai dizer, analisando o contexto social em que se encontra e identificando o interlocutor a quem se dirige. Outro fator essencial é a seleção da literatura de referência de sua área do saber, o que define a perspectiva teórica adotada.

Sabe-se que a qualidade da leitura se reflete nas anotações e nos resumos acadêmicos produzidos na universidade. Um bom resumo resultará da adequada seleção das informações relevantes do texto-fonte; da apresentação das ideias principais e suas relações no texto; da clareza na identificação dos dados sobre o texto resumido, da sua autoria e das vozes citadas em seu interior; além dos recursos de escrita adequados à situação acadêmica.

No EPLP, é solicitada a produção de um resumo acadêmico, com extensão entre 10 e 15 linhas, a partir da leitura de um artigo científico. Na proposta de produção escrita apresentada no exame, seguem orientações sobre as características principais do gênero textual e os cuidados com o planejamento, identificação das informações do texto-fonte, além da fidelidade às ideias da(s) voz(es) presente(s) no texto.

Como critérios de avaliação do resumo acadêmico, em uma primeira etapa, verifica-se se o texto do estudante não apresenta cópia do original; se mantém-se dentro do tema proposto; se apresenta as características do gênero textual resumo; e se obedece ao limite de linhas estabelecido pela proposta.

Em seguida, são verificados dois grandes critérios: Conteúdo do texto e Linguagem. Esses critérios se subdividem. Em relação ao Conteúdo do texto, são analisados: i) Progressão e coerência, em que se observa se o estudante agrega novas informações à medida que o texto avança, de modo a formar um todo coerente interna e externamente; e ii) Qualidade do conteúdo, no qual considera-se a capacidade do graduando para selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos do texto-fonte. Em Linguagem, avaliam-se: i) Coesão, i.e., a capacidade de fazer uso adequado e expressivo de recursos linguísticos, tais como expansão lexical, repetição, substituição, conexão sintático-semântica, citação e paráfrases, como uma atividade de composição textual; e ii) Norma-padrão, em que é avaliado o domínio dessa norma.

A fim de analisarmos longitudinalmente os resultados da prática de produção escrita do resumo no EPLP, apresentamos percentualmente a nota obtida nesse gênero de texto, quantificada de zero a dez. Um dos objetivos é verificar a importância desse exame e de sua proposta de avaliação da proficiência em língua portuguesa para os contextos de uso acadêmico.

Tabela 3. Avaliação do resumo acadêmico do EPLP nas edições de 2.º sem. 2013 a 1.º sem. 2015

Ano	N.º de estudantes	Notas abaixo de 4,9	Notas entre 5,0 e 5,9	Notas entre 6,0 e 6,9	Notas entre 7,0 e 7,9	Notas acima de 8,0
2013/2	531	50%	15%	13%	21%	1%
2014/1	894	68%	12%	9%	7%	4%
2014/2	1637	22%	20%	18%	25%	15%
2015/1	2365	23%	17%	18%	27%	15%

Os dados comparativos permitem constatar uma expressiva redução no percentual das notas abaixo de 5,0: de 50% e 68% nas duas primeiras aplicações do EPLP para 22% e 23% nas aplicações realizadas mais recentemente.

Paralelamente, observa-se que o percentual de notas a partir de 5,1 está crescendo proporcionalmente, se compararmos a primeira aplicação do exame com a última que consta na tabela: notas entre 7,0 e 7,9 cresceram de 21% para 27% do total de resumos escritos; e as notas acima de 8,0 constituíam apenas 1% do montante de resumos na primeira aplicação do exame, tendo aumentado significativamente para 15% do total na aplicação do EPLP do 1.º semestre de 2015.

Há todo um empenho institucional e do corpo docente do curso de Letras, o qual atua nas diversas graduações da PUCPR, no sentido de conscientizar os estudantes sobre as condições de produção do resumo acadêmico, sua relevância social na esfera universitária e a necessidade de sua prática constante, seja como metodologia de estudo da cultura acadêmica, seja como forma de aprimorar a produtividade intelectual. E os resultados do EPLP têm confirmado que, apesar dos desafios, a caminhada para o letramento acadêmico está acontecendo.

5. Considerações finais

Os dados percentuais do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa da PUCPR têm, nas suas cinco edições, ratificado a existência de um problema já evidenciado por diversos exames de avaliação em larga escala, particularmente o ENEM, que avalia capacidades leitoras e escriturais: é elevado o número de estudantes que têm domínio insuficiente da modalidade escrita de linguagem. Por outro lado, os resultados revelam estar crescendo o contingente de estudantes que alcança proficiência nos gêneros textuais da esfera acadêmica, nas atividades de leitura e de escrita.

Esse crescimento, provavelmente, deve-se a uma política de investimento em aulas de língua materna ancoradas em uma perspectiva sociointeracionista de linguagem privilegiando-se o trabalho com gêneros textuais da esfera acadêmica em práticas de leitura, análise textual-discursiva e produção escrita. Também o atendimento extraclasse a alunos com defasagem de conhecimentos sobre a modalidade escrita tem sido um fator relevante para a promoção do letramento acadêmico. Além disso, tem sido percebido pelos docentes de Letras atuantes nos diversos cursos que incluíram leitura e produção textual em suas respectivas grades curriculares que cresceu entre os próprios alunos o interesse em ampliar sua condição de letrado.

A experiência que vimos desenvolvendo ao longo desses quase três anos já fornecem indicativos de que a definição de políticas públicas visando à promoção do letramento acadêmico constitui fator essencial na formação de profissionais universitários melhor preparados para investirem na formação continuada — uma exigência da contemporaneidade — bem como para produzirem e socializarem conhecimentos inerentes à sua área de atuação.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2007). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (1998). *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEEF.
- Motta-Roth, D. (2001). *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: Imprensa Universitária.
- Soares, M. (2001). *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática.
- Soares, M. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2009). "Hidden" Features of Academic Paper Writing. *Working Papers in Educational Linguistics*. UPenn.
- Unesco. (1978). *Revised recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris: Unesco.

A implantação do Programa Habilidades do Núcleo Básico de Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica do Paraná

The implementation of the Program for the Development of Basic Competences in Portuguese Language at the Pontifical Catholic University of Paraná

Sandra Batista da Costa

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
sandrabcosta@uol.com.br

Resumo

Este trabalho tem por objetivo relatar o processo de implantação do Programa Habilidades do Núcleo Básico de Língua Portuguesa (HNB-LP) na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O Programa tem por objetivo possibilitar o desenvolvimento de competências leitoras e escriturais para garantir o desempenho acadêmico dos estudantes dessa instituição. Neste trabalho, apresentam-se, primeiramente, a finalidade do programa e os princípios que justificam sua relevância. Em seguida, são descritas as etapas iniciais de implantação, expondo dados quantitativos acerca dos atendidos realizados a fim de assinalar, sobretudo, os procedimentos adotados para divulgar o programa e motivar a participação dos estudantes, uma vez que a adesão dos acadêmicos é fundamental para assegurar a implantação do Programa, bem como propiciar a consolidação do hábito de leitura e escrita na comunidade acadêmica. Depois, são expostos os procedimentos metodológicos dotados nas aulas, com o propósito de avaliar a metodologia e o desempenho dos estudantes. Por fim, são expostos os resultados parciais obtidos, a apresentação dos desafios para consolidação do programa e das oportunidades criadas por esse projeto.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Gêneros textuais; Práticas discursivas; Leitura; Escrita.

Abstract

The aim of this paper is to report the process of implementation of the Program for the Development of Basic Competences in Portuguese Language (Programa Habilidades do Núcleo Básico de Língua Portuguesa/HNB-LP) at the Pontifical Catholic University of Paraná (PUCPR). Its objective is to improve the academic performance of students concerning reading and writing practices developed in

disciplines related to Portuguese Language taught in several courses at PUCPR. This paper presents, first, the aim of the program and the principles that support its relevance. Then, the initial stages of the implementation of the program are described, with the presentation of quantitative data concerning the number of students participating in reading and writing practices. Above all, we discuss the procedures adopted in order to promote the program and motivate students to take it, once the participation of students is essential to ensure the implementation of the program, as well as to consolidate reading and writing *habitus* in the academic community. After that, we explain the methodological practices applied in the classes in order to evaluate the methodology and the undergraduate students' performance. Finally, we present the partial results obtained, the challenges faced to consolidate the program, as well as the opportunities created by this project.

Keywords: Academic literacy; Textual genre; Discursive practices; Reading; Writing.

1. Introdução

Rojo (2009) explica que motivou um grupo de calouros a refletir sobre sua própria história familiar. Segundo ela, o grupo admirou-se ao constatar que é a primeira geração da família que tem um longo tempo de escolaridade, uma vez que seus avós eram analfabetos ou não concluíram o ensino fundamental. Segundo ela, os acadêmicos identificaram-se com uma parcela da população brasileira que passou a participar recentemente de uma cultura de escolarização mais longa, tendo acesso a bens culturais impressos e à democratização dos letramentos. Embora se tenha ampliado, nos últimos anos, o acesso universal da população ao ensino fundamental e médio, a autora mostra-se preocupada com a qualidade das práticas de letramento às quais os estudantes são submetidos ao longo da Educação básica. Ao analisar os resultados alcançados por estudantes brasileiros em diversas avaliações de processo de escolarização (SAEB, SARESP, Prova Brasil, ENEM, PISA), ela ressalta que os dados não são satisfatórios. E conclui que, embora os estudantes tenham sido submetidos, ao longo da vida escolar, a propostas de letramento, as habilidades leitoras desenvolvidas são limitadas. A pesquisadora sugere que sejam revistas as práticas escolares de letramento a fim de que se delineiem propostas compatíveis com a cidadania protagonista. Além disso, ela defende que é preciso estabelecer a permeabilidade entre culturas local e global, os letramentos dos alunos e a cultura valorizada a fim de possibilitar aos estudantes a participação em práticas sociais de leitura e escrita, de maneira ética, crítica e democrática.

Tendo consciência da necessidade de motivar os estudantes a desenvolver e aprimorar práticas de leitura e de escrita, a PUCPR implantou o Programa Habilidade do Núcleo Básico de Língua Portuguesa (HNB-LP). Esse é um programa gratuito que iniciou no segundo semestre de 2013, e tem por objetivo consolidar o desempenho dos estudantes nas práticas leitoras e escriturais desenvolvidas nas disciplinas da área de Língua Portuguesa ministradas em diversos cursos dessa Instituição.

O Programa, em consonância com o projeto pedagógico da PUCPR, remete a uma atitude em que o estudante é convidado a fazer a gestão do seu aprendizado, uma vez que motiva a autonomia na aquisição de novos conceitos, a formação de hábitos de estudo e a consciência do papel ativo do sujeito na constituição do saber, bem como no protagonismo social.

A proposta pedagógica do programa visa mobilizar as competências básicas de leitura como estratégias sociocognitivas, e não apenas decodificadoras; as práticas de compreensão e interpretação, em que sujeitos ativos — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto; e as competências elementares de expressão oral e escrita, adequadas ao contexto sociocomunicativo. As práticas metodológicas aplicadas no HNB-LP fundamentam-se em princípios estabelecidos por Bakhtin (1997) acerca da dimensão discursiva da linguagem e nas abordagens didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

São atendidos no Programa, sobretudo, calouros que cursam disciplinas da área de Língua Portuguesa e apresentam dificuldades de leitura e de escrita, ou seja, estudantes que não consolidaram os conhecimentos exigidos ao final da segunda etapa do ensino fundamental ou do ensino médio, portanto precisam de um acompanhamento, em pequenos grupos, para desenvolver habilidades leitoras e escriturais básicas. Os estudantes são atendidos, uma vez por semana, durante uma hora e meia, ao longo de um semestre. Caso o estudante necessite, ele pode manter-se vinculado ao programa por mais um semestre. Em cada turma há em torno de 10 estudantes que, normalmente, estão matriculados no mesmo curso.

Os acadêmicos que participam do programa estão inseridos em um contexto comunicativo distinto do escolar, já que as atividades discursivas em que estão imersos, nos cursos de graduação, são práticas letradas estabelecidas na instância acadêmica e integram-se aos diversos domínios discursivos (publicitário, jornalístico, literário, filosófico e outros). Esses estudantes precisam, pois, de um atendimento pedagógico diferenciado para que consolidem habilidades linguísticas básicas, bem como se apropriem de uma linguagem especializada, de novos gêneros ou formas de dizer inerentes às práticas acadêmicas que requerem a mobilização de níveis avançados de competências discursivas e linguísticas.

2. A implantação do Programa

Para descrever o processo de implantação do programa, descrevem-se os procedimentos adotados no 2.º semestre de 2013, no 1.º e 2.º semestres de 2014.

2.1. Primeira etapa de implantação do Programa HNB-LP

O Programa HNB-LP foi implantado em agosto de 2013, mas as atividades com os estudantes foram iniciadas somente em novembro e finalizadas na segunda quinzena de dezembro de 2013, portanto os acadêmicos foram atendidos durante um mês por uma professora. Nesse período, esse Programa atendeu 25 acadêmicos e, ao final do

ano letivo, 23 estudantes foram aprovados e dois reprovados na disciplina da área de Língua portuguesa. Embora os dados coletados sejam de um período curto, eles indicaram a necessidade de intensificar a divulgação do programa no ano seguinte (2014), pois foram ofertadas no HNB-LP 40 vagas e 25 estudantes participaram, ou seja, 15 vagas não foram preenchidas, constata-se que vários estudantes desconheciam a existência do programa o HNB-LP.

Na primeira etapa de implantação do Programa, foram constatados pontos positivos, negativos e a necessidade de adequações:

a. Pontos positivos:

Reconhecimento da relevância do Programa HNB-LP, por parte dos Professores da Área de Língua Portuguesa e alunos.

Aprovação em disciplinas da área de Língua Portuguesa da maioria dos alunos que frequentaram o programa, embora o período de atendimento tenha sido curto.

A motivação da equipe de trabalho do HNB-LP.

b. Pontos negativos:

Pouca divulgação do Programa; vários estudantes não conheciam o HNB-LP.

c. Sugestão:

Intensificação da divulgação dos programas, por meio de comunicados enviados aos professores da Área de Língua Portuguesa e aos alunos que cursam disciplinas de LP.

Planejamento de reunião com os professores da Área de Língua portuguesa a fim de esclarecer os objetivos do programa HNB-LP e buscar a adesão dos docentes.

Aprimoramento da metodologia adotada no HNB-LP.

Estabelecimento de momentos de planejamento e de estudo para professores do Programa.

Para incorporar as sugestões apresentadas na avaliação da primeira etapa de implantação do Programa HNB-LP, foi realizada, no início do ano letivo de 2014, uma reunião com os professores da Área de Língua Portuguesa. Nessa reunião, foi apresentada a esse grupo uma síntese do relatório encaminhado pelo SIGA (Sistema de Gerenciamento Acadêmicos) com dados dos reprovados no segundo semestre de 2013. Na exposição feita aos docentes, foram destacados os seguintes pontos:

O objetivo do HNB-LP e as atividades desenvolvidas nos programas.

O número de aprovados e reprovados, no segundo semestre de 2013, na área de Língua Portuguesa (reprovações: Escola Politécnica 31%; Escola de Comunicação e Artes 17%; Escola de Educação e humanidades 9%). Em média, 21% dos alunos que cursaram a disciplina da Área de LP foram reprovados no 2.º semestre de 2013.

A necessidade de encaminhar, já no início do ano letivo, os alunos para o Programa HNB-LP a fim de desenvolvam a competência leitora e escritural, bem como aprimorem o domínio da norma padrão.

2.2. Segunda etapa de implantação do Programa HNB-LP

As atividades do grupo de trabalho dos Programas HNB-LP foram retomadas no primeiro semestre de 2014. Em decorrência da procura pelo programa, resolveu-se ampliar o número de vagas do HNB-LP de 40 para 65, ainda assim, muitos alunos demoraram a ser chamados. Diante desse quadro, solicitou-se a contratação de mais uma professora que iniciou o atendimento somente no final do 1.º semestre. Com a chegada da nova professora, foi possível chamar todos os alunos da lista, portanto 128 estudantes foram chamados, mas a última chamada só ocorreu em meados de junho, portanto alguns alunos não aderiram ao programa por terem ficado muito tempo aguardando a chamada. Isso ocorreu, sobretudo, com os alunos da Escola de Educação e Humanidades, pois se inscrevem por último.

Tabela 1. Inscrição HNB- LP / 1.º sem. 2014

N.º total de inscritos	N.º de vagas em fevereiro	N.º de vagas adicionais em abril	N.º de vagas adicionais em junho	Total de participantes
128	40	15	63	60

Fonte: Autor (2014)

Segue abaixo a tabela 2 em que são apresentados dados sobre o número de alunos atendidos, aprovados, reprovados e o número de alunos cuja nota não foi obtida.

Tabela 2. Estudantes atendidos no Programa HNB-LP/ 1.º sem.2014

Escolas	Curso	Disciplina	Estudantes Atendidos	Estudantes Aprovados	Estudantes Reprovados	Nota não obtida
Escola de Educação e Humanidades	Licenciatura em Filosofia	Prática Profissional: Leitura e Produção de Textos I	03	02		01
	Licenciatura em Ciências Sociais	Prática Profissional: Leitura e Produção de Textos I	03	02		01
	Licenciatura em Letras Português-Inglês	Prática Profissional: Recepção e Produção de Textos Não-Literários	01			01
	Serviço Social	Leitura e Produção de Textos	01	01		
Escola de Comunicação e Artes	Jornalismo	Língua Portuguesa	05	04		01
	Relações Públicas	Língua Portuguesa	02			02
Escola de Negócios	Ciências Contábeis	Língua Portuguesa	12	06		06
	Turismo	Língua Portuguesa e Comunicação Empresarial	01	01		
Escola Politécnica		Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	32	15	04	13
	TOTAL		60	31	04	25

Fonte: Autor (2014)

Descreve-se, a seguir, a participação dos estudantes da Escola Politécnica no HNB-LP, uma vez que a presença desse grupo, no 1.º semestre de 2014, foi significativa, ou seja, metade dos acadêmicos atendidos no Programa, 32 estudantes, são alunos dessa Escola. No início do ano letivo, há, em média 28 turmas, na Escola Politécnica, cursando a disciplina de LPTA. Portanto, muitos alunos recorrem ao Programa já no início do ano letivo, normalmente, eles são os primeiros a efetuar a inscrição.

Tabela 3. Estudantes da Escola Politécnica atendidos pelo HNB-LP/1.º Sem. 2014

Disciplina	Curso	N.º de estudantes
LPTA	Eng. Controle e Automação	02
	Eng. de Produção	09
	Eng. de Alimentos	01
	Eng. de Computação	01
	Eng. Mecânica	06
	Eng. Ambiental	04
	Eng. Elétrica	01
	Eng. Civil	02
	Jogos Digitais	01
	Eng. Química	05
Total		32

Fonte: Autor (2014)

Apresenta-se, a seguir, o desempenho dos alunos que cursaram o Programa a fim de expor os comentários avaliativos acerca dessa outra etapa de implantação do Programa.

Tabela 4. Total de alunos atendidos, aprovados, reprovados e notas não obtidas.

	Alunos atendidos	Aprovados	Reprovados	Nota não obtida
	60	31	04	25
%		51,6%	6,6%	41,6%

Fonte: Autor (2014)

Os dados apresentados indicam que 51,6% dos estudantes que frequentam o programa são aprovados em disciplinas da área de Língua Portuguesa, ou seja, a maioria obtém êxito, uma pequena parcela é reprovada (6,6%), mas há um número significativo (41,6%) de informações sobre o desempenho do acadêmico que não foi possível obter por motivos diversos: a nota não foi encaminhada nem pelo professor, nem pelo estudante; o acadêmico tranca o curso ou deixa de frequentar a disciplina. Portanto, é preciso viabilizar um mecanismo para obter esses dados a fim de ter uma avaliação precisa sobre o desempenho desses alunos.

Na segunda etapa de implantação do Programa, foram constatados pontos positivos, negativos, necessidade de adequações e foram reconhecidas algumas conquistas:

a. Pontos positivos:

A divulgação do processo de inscrição realizado em conjunto com os HNBs de Química e Matemática e Física favoreceu o programa HNB-LP e contribuiu com o processo de implantação.

A definição de algumas metas comuns para os HNBs.

Reconhecimento da relevância do Programa HNB-LP, por parte de vários Professores da Área de Língua Portuguesa e por parte dos alunos.

Aprovação dos estudantes que frequentam o Programa em disciplinas da área de Língua portuguesa.

b. Pontos negativos:

A demora da contratação da nova professora, fez com alguns alunos ficassem muito tempo na fila de espera e desistissem de participar do Programa.

Alguns professores não intensificam, em sala de aula, a divulgação do Programa, portanto vários alunos que deveriam participar não são encaminhados.

A dificuldade na obtenção dos dados dos alunos aprovados e reprovados nas disciplinas de Língua Portuguesa.

c. Sugestão:

Intensificação da divulgação dos programas, por meio de comunicados enviados aos professores da Área de Língua Portuguesa e aos alunos que cursam disciplinas de LP.

Ampliação do horários destinado de planejamento de aulas e organização de matérias didáticos utilizados no HNB-LP.

Definição de um plano de ensino para os alunos do HNB-LP, considerando as especificidades de alguns cursos.

Inserção, na sala Eureka, dos planos de ensino e materiais didáticos dos professores da Área de Língua portuguesa, do plano de ensino organizado para o HNB-LP, bem como dos materiais didáticos e textos complementares a fim de que as professoras do Programa possam ter acesso aos diversos materiais.

A aproximação entre as Professoras do HNB-LP e das Professoras da Área de Língua portuguesa a fim de viabilizar a troca imediata de informações.

d. Principais conquistas:

A consolidação do Trabalho do HNB-LP.

Dedicação da equipe de trabalho dos HNB.

O aprimoramento de uma metodologia de trabalho dos Programas HNB-LP.

Para incorporar as sugestões apresentadas na avaliação da segunda etapa de implantação do HNB-LP foram solicitadas as professoras do Programa que realizassem, no início do 2.º semestre de 2014, as seguintes atividades:

A inserção, na sala (Eureka), do Plano de ensino e de todos os materiais utilizados com os estudantes a fim de que todos pudessem ter acesso aos materiais e fossem fazendo, ao longo do segundo semestre, as adequações necessárias;

A organização de uma aula inaugural, no início do 2.º semestre, com o propósito de consolidar o Programas AHB-LP e esclarecer aos alunos o objetivo do programa, apresentar o Plano de Ensino, os temas de estudo e a metodologia de trabalho (HNB-LP).

Definição de procedimento avaliativo a ser utilizado nas três primeiras aulas a fim de diagnosticar dificuldades básicas.

2.3. Terceira etapa de implantação do Programa HNB-LP

As atividades do grupo de trabalho dos Programas HNB-LP foram retomadas no segundo semestre de 2014. Como duas professoras estavam preparadas para iniciar as aulas do 2.º semestre, os estudantes não precisaram aguardar na lista de espera, todos foram chamados. Além disso, foram encaminhadas, ao longo do semestre, comunicados às professoras da Área de Língua portuguesa, divulgando as vagas e solicitando que encaminhassem os alunos para os Programas, desse modo o processo de inserção dos acadêmicos nos Programas foi mais ágil. Ao longo do 2.º semestre, 151 alunos inscreveram-se no HNB-LP, mas 75 estudantes participaram de forma efetiva do programa.

Tabela 5. Inscrição HNB-LP / 2.º sem. 2014

N.º total de inscritos	N.º de vagas em agosto	N.º de vagas abertas ao longo do 2.º semestre	Total de participantes efetivos
151	120	31	75

Fonte: Autor (2014)

Segue abaixo a tabela 6 em que são apresentados os dados sobre o número de alunos atendidos no segundo semestre de 2014. Não foi possível organizar ainda dados sobre o número de alunos aprovados e reprovados nesse período.

Tabela 6. Estudantes atendidos no Programa HNB-LP/ 2.º sem.2014

Escolas	Curso	Disciplina	Estudantes Atendidos
Escola de Educação e Humanidades	Licenciatura em Filosofia	Prática Profissional: Leitura e Produção de Textos II	14
	Licenciatura em Ciências Sociais	Prática Profissional: Leitura e Produção de Textos II	05
	Licenciatura em Letras Português-Inglês	Prática Profissional: Recepção e Produção de Textos argumentativos	03
	Serviço Social	Leitura e Produção de Textos II	09
	Pedagogia		04
Escola de Comunicação e Artes	Jornalismo	Língua Portuguesa	01
	Publicidade e Propaganda	Língua Portuguesa	04
Escola de Negócios	Ciências Contábeis	Língua Portuguesa	01
	Turismo	Língua Portuguesa e Comunicação Empresarial	05
Escola Politécnica		Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	29
	TOTAL		75

Fonte: Autor (2014)

Descreve-se, a seguir, a participação dos estudantes da Escola Politécnica no HNB-LP, uma vez que a participação desse grupo, normalmente, é significativa. No segundo semestre, o número de turmas que cursam LPTA, normalmente, se reduz, ainda assim 29 alunos participaram do Programa.

Tabela 7. Estudantes da Escola Politécnica atendidos pelo HNB-LP/2.º Sem. 2014

Disciplina	Curso	N.º de estudantes
LPTA	Eng. Controle e Automação	00
	Eng. de Produção	03
	Eng. de Alimentos	03
	Eng. de Computação	05
	Eng. Mecânica	04
	Eng. Ambiental	02
	Eng. Elétrica	02
	Eng. Civil	03
	Jogos Digitais	00
	Eng. Química	07
Total		29

Fonte: Autor (2014)

Na terceira etapa de implantação do Programa, foram constatados pontos positivos, negativos e reconhecidas algumas conquistas:

a. Pontos positivos

A divulgação do processo de inscrição realizado em conjunto com os HNBs favoreceram os programas HNB-LP/AHNB-LP e ajudou consolidá-los.

Reconhecimento da relevância do Programas HNB-LP, por parte de vários Professores da Área de Língua Portuguesa e alunos.

A elaboração do Plano de ensino do HNB-LP.

A postagem na sala (Eureka) do planejamento e das atividades ajudou a organizar os materiais elaborados pela equipe do HNB-LP.

A adesão dos estudantes de Pedagogia ao Programa (2.º e 6.º períodos).

A aproximação entre as Professoras do HNB-LP e Professoras da Área de Língua portuguesa a fim de viabilizar a troca imediata de informações.

b. Pontos negativos

Dificuldade para a correção imediata dos resumos e elaboração da reescrita.

Pouco tempo para a elaboração de exercícios.

As diferentes abordagens de um mesmo conteúdo, por parte dos professores das disciplinas, confunde os alunos, pois essas buscam um padrão metodológico único a fim de compreender o conteúdo.

c. Sugestões

Elaborar atividades que propiciem o desenvolvimento de habilidades linguísticas discursivas inerentes ao gêneros textuais lidos e escritos.

d. Principais conquistas

A motivação dos alunos na participação do Programa.

Desenvolvimento das competência leitoras e escriturais dos estudantes que participam do Programa.

3. Práticas metodológicas adotadas na etapa de implantação do Programa

Com o propósito de delinear uma metodologia para atender os alunos no HNB-LP foram realizadas, nos três semestres iniciais de implantação do Programa (2.º semestre de 2013, 1.º e 2.º semestres de 2014), reuniões semanais com as duas professoras. Nesses encontros, foram elaborados o Plano de ensino e as atividades aplicadas nas aulas do HNB-LP. As práticas metodológicas aplicadas no HNB-LP fundamentam-se em princípios estabelecidos nos estudos de Bakhtin (1997) acerca da dimensão discursiva da linguagem e nas abordagens didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que concerne à transposição dos gêneros textuais do contexto extrapedagógico para a sala de aula (Marcuschi & Suassuna, 2007).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Eles explicam que a sequência didática inicia-se com a apresentação; nesse momento é exposto aos estudantes o trabalho a ser desenvolvido. Em seguida, é realizada uma produção inicial cujo objetivo é diagnosticar as capacidades dos estudantes a fim de ajustar as atividades que serão desenvolvidas ao nível dos educandos. Depois, são elaborados módulos didáticos que permitem que o estudante apreenda, de forma progressiva, as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero estudado.

Para elaborar o Plano de ensino do HNB-LP, recorreu-se, sobretudo, à proposta didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para delinear a metodologia a ser aplicada no Programa e à Matriz de referência do ENEM (2009). Selecionaram-se deste documento as competências e habilidades essenciais as prática de leitura e escrita, ao emprego da norma padrão.

Para efetivar a prática metodológica, as professoras do HNB-LP elaboram sequências didáticas, fazendo adequações no modelo didático propostos pelos autores, uma vez que a maioria dos estudantes participa do Programa apenas durante um semestre, portanto, os módulos precisam ser aplicados de forma concisa para promoverem o desenvolvimento de competências e habilidades básicas. A prática de leitura é trabalhada nos seguintes gêneros: artigo de opinião, artigo científico, resumo acadêmico, relatório e resenha acadêmica. A prática de escrita é trabalhada com a produção dos gêneros: resumo acadêmico, relatório e resenha acadêmica. Seguem exemplos de competências e habilidades descritas no Plano de ensino:

a. Competências: ler com autonomia e proficiência artigo jornalístico e acadêmico, valorizando a leitura como fonte de conhecimento e de informação.

Habilidades:

Identificar informações explícitas e implícitas no texto.

Aplicar a técnica do sublinho para identificar as ideias e palavras-chave do texto lido.

Identificar gênero, tema, público alvo, objetivo, tese, argumentos, no artigo jornalístico, fundamentação teórica, no artigo científico, e conclusão.

Reconhecer que todo texto sofre influência do contexto em que se insere e tem um propósito comunicativo.

Identificar procedimentos de coesão referencial e sequencial.

Compreender o projeto de dizer do texto.

b. Competências: resumir textos acadêmicos em diferentes contextos de produção.

Habilidades:

Selecionar, por meio da sumarização, tema, principais argumentos no artigo jornalístico; principais fundamentos teórico-metodológicos no artigo científico e conclusão.

Planejar a escrita, a partir da elaboração do esquema do texto.

Empregar adequadamente a paráfrase.

Escrever empregando verbos de dizer adequados e procedimentos de menção ao autor.

Empregar procedimentos textuais e discursivos em atividades de reescrita.

Reescrever o texto, tendo em vista a adequação aos prováveis interlocutores e ao propósito comunicativo.

c. Competências: dominar os recursos da norma padrão.

Habilidades:

Empregar adequadamente as normas que regem a concordância do verbal e nominal; a regência verbal e nominal.

Compreender que a clareza de um texto escrito depende da adequada colocação dos sinais de pontuação e do emprego de recursos coesivos.

Assimilar as normas que regem o uso da vírgula, do ponto e vírgula e do ponto final.

É exposta, a seguir, uma síntese da avaliação feita pelas professoras que atuam no Programa. Para tanto, foram apresentados pontos positivos e negativos acerca da prática metodológica adotada, as sugestões e as principais conquistas.

a. Pontos positivos:

A sequência didática utilizada, principalmente, no resumo contribuiu para os alunos compreenderem as especificidades desse gênero.

As atividades realizadas propiciam ao acadêmico a oportunidade de retomar conteúdos trabalhados nas disciplinas de Língua Portuguesa, além disso eles têm a oportunidade de reescrever várias vezes os textos produzidos.

Os estudantes tomam consciência dos problemas relativos ao plágio acadêmico.

b. Pontos negativos:

O retorno imediato da correção dos textos, bem como a orientação para a reescrita requer um trabalho intenso do professor.

As atividades de análise linguística não foram trabalhadas de forma intensa.

As atividades elaboradas requerem uma abordagem mais adequada a fim de propiciar o domínio de recursos linguístico-discursivos.

c. Sugestões:

Delinear atividades didáticas para trabalhar com a sumarização e a paráfrase.

Compatibilizar o interesse imediato dos estudantes, tirar dúvidas pontuais da aula de Língua Portuguesa, com o trabalho de consolidação de competências básicas.

Planejar atividades com tópicos da norma padrão.

Elaborar atividades para o alunos identificarem a relação entre tese e argumentos.

Elaborar exercícios de coesão textual para o estudante compreender a configuração do sentido do texto em atividades de leitura e de escrita.

d. Principais conquistas:

A motivação dos alunos que participaram do Programa.

Reconhecimento do trabalho desenvolvido no HNB-LP por parte dos professores que relatam o desenvolvimento dos estudantes que participaram do Programa.

As professoras assinalam que os estudantes precisam dedicar-se as atividades de leitura, escrita e análise linguística realizadas no programa, bem como é necessário que permaneçam vinculados, no mínimo dois semestres, ao HNB-LP para desenvolverem as competências e habilidades leitoras e escriturais básicas.

4. Desafios e oportunidades

O trabalho desenvolvido no HNB-LP está cercado de desafios, mas também de oportunidades:

a. Desafios

1) A mudança de *habitus* (Bourdieu, 2008).

Motivar alguns estudantes que precisam desenvolver habilidades e competências leitoras básicas a participar do Programa HNB-LP a fim de que consolidem conhecimentos linguísticos e discursivos fundamentais nas práticas acadêmicas e profissionais.

Desconstruir a visão do senso comum para a qual o ato de ler deve ser motivado somente pelo prazer e o ato de escrever é fruto da inspiração e do plágio.

Consolidar uma cultura diferenciada acerca do ato de ler e de escrever, ou seja, fazer com que os estudantes compreendam que as competências leitoras e escriturais são consolidadas com o trabalho contínuo de leitura e de escrita.

Divulgar continuamente o Programa a fim de que os estudantes recorram ao HNB-LP.

b. Oportunidades

1) A consolidação da prática da leitura e de escrita na comunidade acadêmica.

Reconhecer a relevância social do curso de Letras, pois os saberes consolidados na formação do profissional dessa área podem promover a mudança de *habitus* (Bourdieu, 2008), valorizando o capital cultural como um bem simbólico.

Consolidar a cultura letrada por meio do desenvolvimento de prática de leitura e de escrita na comunidade acadêmica.

Ampliar o atendimento do HNB-LP a fim de que os acadêmicos que tenham pouca proficiência em leitura e escrita possam ser atendidos pelo Programa.

5. Considerações finais

A implantação do Programa HNB-LP configura o compromisso institucional da PUCPR com a excelência na formação acadêmica. Desse modo, as práticas pedagógicas mobilizadas pelo Programa estão em consonância com o Projeto de Desenvolvimento da Graduação, pois o aprimoramento de competências leitoras e escriturais consolida a formação acadêmica dos estudantes e integra-se à missão e aos valores institucionais. Além disso, os estudantes que participam desse Programa reconhecem e valorizam a iniciativa dessa instituição, visto que desenvolvem um sentimento de pertença em relação à comunidade universitária, uma vez que consolidam conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos que propiciam uma atitude responsiva, ou seja, o exercício de sua voz nas práticas acadêmicas e sociais.

Os resultados parciais do trabalho indicam que o domínio de recursos composicionais e estilísticos próprios dos gêneros acadêmicos requer a mobilização de *habitus* linguístico (Bourdieu, 2008) que são incorporados ao discurso à medida que os estudantes participam e identificam-se com as práticas letradas inerentes a instância discursiva. Portanto, o domínio das práticas acadêmicas demanda dedicação e tempo, pois, “Toda trajetória deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*” (Bourdieu, 1996, p. 292). Desse modo, é importante que os estudantes e professores compreendam que o domínio da leitura e da escrita dos textos acadêmicos requer uma prática contínua para que sejam mobilizados os recursos necessários à composição dos gêneros acadêmicos.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. [Volochinov]. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trads.). São Paulo: Hucitec.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estruturas do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2008). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.), *A sociologia de Pierre Bourdieu* (pp. 32-72). São Paulo: Olho d'Água.
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004) Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (pp. 95-128). (Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, trads.). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Marcuschi, B., & Suassuna, L. (2007). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.

A abordagem textual/discursiva e os conceitos da retórica em práticas docentes com gêneros orais na universidade

L'approche textuelle/discursive et les concepts de la rhétorique dans les pratiques pédagogiques avec les genres oraux à l'université

Evandro de Melo Catelão

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina (UTFPR)
evandrocatelao@gmail.com

Resumo

A abordagem e o modelo de análise textual/discursiva (Adam, 2008) constituem ferramentas interessantes de análise do texto nas diferentes esferas de produção. Ambas, partindo da concepção interacional de língua, suscitam enfoques diferenciados de trabalho com o texto, o que, no ensino superior, privilegia ações reflexivas e de saber fazer em ações com os gêneros textuais como mediadores de diferentes tarefas. A Retórica, paralelamente, contribui com aportes teóricos capazes de guiar atividades com gêneros acadêmicos orais, como os seminários. A teoria da argumentação, nesses moldes, volta-se aos participantes do discurso e a outros elementos (técnicas) do contexto de produção, assim como desenvolvem Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Pretende-se, com o presente trabalho, aprofundar discussões que tenham como foco a aplicação das vertentes anteriormente citadas bem como a relação estabelecida entre os gêneros textuais (orais e escritos) e o trabalho com o texto, verificando como os gêneros contribuem para a formação (leitora, escrita, oralidade) para diferentes objetivos no ensino superior (produções acadêmicas como resumo, resenha, seminários). Busca-se ainda discutir, no interior desses campos de estudos, o conjunto de processos e recursos textuais (tanto de reconhecimento quanto de produção do gênero), que possam contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de linguagem acadêmica nas diferentes áreas de formação. Dentre alguns desses processos e recursos, sugere-se para a criação e aplicação dessas práticas: o reconhecimento da situação sociodiscursiva de produção; a observação de elementos composicionais dos gêneros; as características das sequências textuais.

Palavras-chave: Abordagem Textual/Discursiva; Retórica; Gêneros Acadêmicos; Ensino.

Resumé

L'approche textuelle/discursive (Adam, 2008) est une manière intéressante d'analyse de texte dans différentes sphères de la production. Les deux, partent de la même conception du langage, soulèvent différentes approches pour travailler avec le texte, ce qui, dans l'enseignement supérieur, privilégie les actions réflexes et savoir-faire dans l'action avec les genres en tant que médiateurs de tâches différentes. La Rhétorique, au même temps, contribue avec des apports théoriques capables de guider les activités académiques avec les genres oraux, telles que des séminaires. La théorie de l'argumentation est pour les participants du discours et les autres éléments de contexte de production — techniques argumentatives — (Perelman et Olbrechts-Tyteca (1996). Ce travail veut approfondir les discussions qui se concentrent sur la mise en œuvre des aspects mentionnés ci-dessus ainsi que la relation établie entre les genres (oral et écrit) et le travail avec le texte, en vérifiant comment les genres textuels académiques contribuent à la formation (lecture, écriture, oral) aux différentes fonctions (productions académiques comme un résumé, le compte rendu, les séminaires). L'objectif est de discuter davantage, dans ces domaines d'études, l'ensemble des processus et des ressources textuelles (à la fois la reconnaissance et production du genre), ce qui peut contribuer aux pratiques de la langue académique dans différents domaines de l'éducation. Parmi certains de ces processus et les ressources, il est suggéré pour la création et l'application de ces pratiques: la reconnaissance de la situation sociodiscursive de production; l'observation des éléments de composition des genres; les caractéristiques des séquences de texte.

Mots-clés: Approche textuelle /discursive; Rhétorique; Genres académiques; Enseignement.

1. Introdução

A interdisciplinaridade é uma forte tendência da linguística, como vem se observando em variados trabalhos e pesquisas na atualidade. Nesse sentido, a Linguística Textual — LT — tem trazido modelos que traduzem bem a relevância do intercruzamento de vertentes teóricas, entre os quais se destacam os trabalhos de Adam (2005; 2008; 2010). O modelo de análise textual/discursiva, conforme proposto por Adam, estabelece relações entre campos de observação com compartilhamento de conceitos, em uma visão de texto como artefato sócio-histórico. A abordagem do autor, adaptada em outros estudos (Catelão, 2013), mostrou-se eficiente na análise/esquematização de discursos argumentativos em diferentes esferas de produção. Partindo da concepção interacional de língua, as análises permitiram realizar um enfoque diferenciado de trabalho de leitura e análise do texto argumentativo, em que se partiu da análise textual/discursiva, realizando-se nova articulação com conceitos provenientes da retórica.

Nesses limites, o presente artigo tem o objetivo de divulgar conceitos para um realinhamento teórico (análise textual/discursiva e conceitos da retórica) realizado para o trabalho com gêneros textuais acadêmicos (produção/análise de resumos, resenhas, artigos, seminários, comunicações orais, entre outros) e práticas de letramento no ensino superior. Tratando, particularmente, da Retórica, também visa a expor aportes teóricos capazes de guiar atividades com gêneros acadêmicos orais, como os seminários, que foram apresentados como atividade didática em sala de aula, ao final do primeiro semestre de 2015. Nesse âmbito, a aplicação prévia realizada tratou da teoria da argumentação voltada aos participantes do discurso e a outros elementos (técnicas argumentativas — Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996 — apresentadas e discutidas com os alunos) do contexto de produção do seminário temático acadêmico. Observaram-se também, no tocante ao letramento acadêmico, representações sociais e culturais capazes de serem construídas por meio do uso do texto, visão de práticas letradas em funcionamento (Fischer, 2010).

O conjunto de processos e recursos textuais (tanto de reconhecimento quanto de produção de gêneros acadêmicos) visou a colaborar para o aperfeiçoamento das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade) acadêmica nas diferentes áreas de formação, a contar com as especificidades das disciplinas em que foram trabalhados os conceitos, observando-se os perfis de cada curso¹. Dentre alguns desses processos e recursos, são sugeridos para a criação e aplicação dessas práticas: o reconhecimento da situação sociodiscursiva de produção; a observação de elementos composicionais dos gêneros; as características das sequências textuais; marcadores e articuladores argumentativos; gerenciamento de vozes; intertextualidade, técnicas e estratégias argumentativas e criação de imagens de *ethos*, *pathos* e *logos*, segundo os gêneros orais, ainda em aplicação em trabalhos futuros.

Ressalta-se, na seleção dos conceitos e na metodologia, a ênfase na postura do acadêmico como construtor de seu discurso em condição de interagir criticamente com seus pares e construir-se como sujeito sócio-histórico. Na face de orador (nos limites acadêmicos), o processo ativo da comunicação de ideias, ou mesmo de um simples ponto de vista, depende do bom manejo com a linguagem e das atividades de linguagem necessárias para que se efetive com precisão um discurso e que seu conteúdo traga informações de maneira organizada e coerente. Esse bom manejo pode ser aprendido e utilizado nas atitudes cotidianas da argumentação ou da organização da fala/discurso, tornando-se algo comum e automático até para as falas mais elaboradas e/ou discursos científicos/acadêmicos.

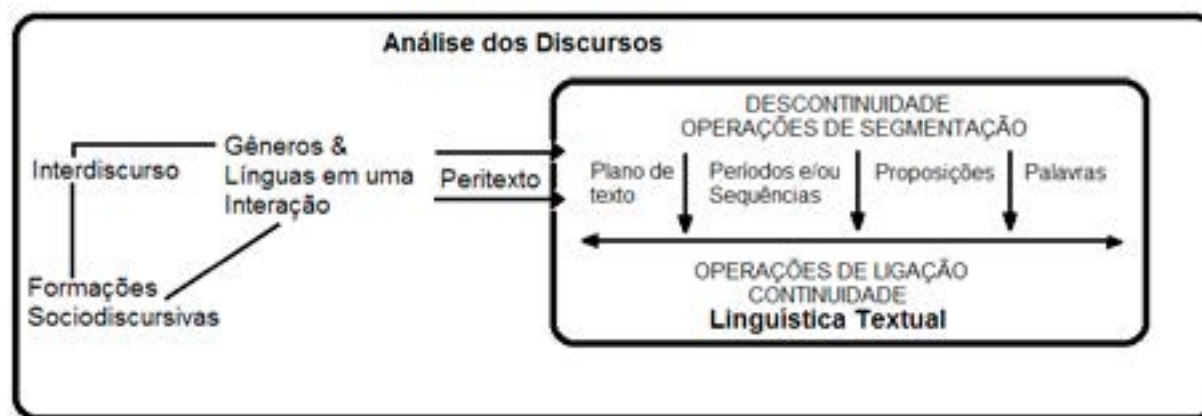
¹ A UTFPR – Campus Londrina – conta com disciplinas de Comunicação Linguística e Comunicação Oral e Escrita que tem, em síntese, o objetivo de aprimorar o uso das atividades de linguagem no ensino superior.

2. O contexto teórico de trabalho: da Linguística Textual aos gêneros e práticas de letramento acadêmico

Nas últimas décadas, a Linguística Textual tem se destacado como tópico de discussão, em diferentes níveis de ensino, pela busca por práticas centradas no campo social e nas práticas interacionais com/entre os sujeitos. Além disso, tem se tornado cada vez mais interdisciplinar no que se refere a aliar e inter-relacionar modelos teóricos de análise. Algumas vertentes, como a sociointeracionista, apresentam modelos que tratam os gêneros textuais como produtos das atividades de ação entre os sujeitos, sendo os textos elementos empíricos dessas atividades (Bronckart, 2009).

De forma semelhante, o modelo de análise textual/discursiva de Adam (2008; 1999) estabelece critérios de análise com base na relação entre gênero, interdiscurso e formações discursivas, os quais são frequentemente adotados, em sala de aula, em sequências didáticas de leitura e produção textual. No decorrer de seus trabalhos, Adam (2008) propõe o que chama de uma Linguística Textual desvincilhada de uma gramática de texto, utilizando-se da análise de discurso (emancipada da Análise do Discurso francesa) como fonte para suas análises. Seu recorte abrange parte da Análise do Discurso de Maingueneau e envolve a separação e a complementaridade das tarefas e dos objetivos da Linguística Textual e da análise de discurso, em que a Linguística Textual (LT) se fixa em um subdomínio da análise das práticas discursivas (Adam, 2008, p. 43). Segundo o autor, há um campo maior da análise dos discursos em que estaria o interdiscurso (ligado às formações sociodiscursivas), seguido dos gêneros e das línguas, em uma interação e em uma fronteira entre o subcampo da Linguística Textual e o discurso, o peritexto² (esquema 1).

Esquema 1. Espaço dos campos textual e discursivo



Fonte: Adam (2008, p. 43)

Pela visão geral do esquema, os textos são entendidos em sua dimensão social, inseridos em redes institucionais de diferentes grupos sociais que demandam diferentes corporalidades, a partir da situação de enunciação em análise. A produção

² Fronteira entre os textos e as formas discursivas, em que se evoca a complexidade pragmática das condições de produção e recepção.

dos textos está ligada às representações construídas sobre a ação dos sujeitos (atividades sociodiscursiva) com suas intenções, motivações e conteúdos somados às representações dos gêneros disponíveis no interdiscurso (lugar onde constroem seu significado com base em outros discursos), que, grosso modo, corresponderia ao discurso em relação com outros discursos, formando um conjunto de discursos em um mesmo campo ou em campos distintos. Os gêneros de texto são definidos como entidades caracterizadas como de variedade infinita, surgindo, evoluindo ou caindo em desuso com o passar do tempo. Segundo uma cultura e/ou atividade humana particular, eles podem alterar seu formato e sofrer variação por diferentes aspectos de configuração.

Adam (1999) defende que seria pelas práticas sociodiscursivas, envolvendo atividades discursivas entre os falantes/produtores e os ouvintes/interpretadores, que os gêneros estariam manifestos³. Nessa projeção, na delimitação da noção de gênero, o autor se utiliza do conceito de formação discursiva, formulado inicialmente por Foucault e reformulado por Pêcheux para a AD. As formações discursivas seriam posições político-ideológicas presentes entre as classes sociais, não compostas por indivíduos, mas por formações manifestas em relações de domínio ou aliança, estritamente dominadas pelo interdiscurso. Para Adam (2008), há ligação entre as formações sociodiscursivas e os gêneros presentes na perspectiva de Pêcheux. Conforme Karlheinz Stierle (1977 *op. cit.*), Adam (2008, p. 45) afirma que nos gêneros de discurso⁴ estariam as “estabilizações públicas e normativas”, caracterização formal dos discursos em profunda interação, operando em um quadro de sistema de gêneros de cada formação discursiva.

Dentro desses limites, contextualiza-se a projeção para um trabalho com gêneros acadêmicos adotada no estudo. Em primeiro lugar, utilizar uma postura de trabalho com os textos acadêmicos como atividades sociodiscursiva, que demandam diferentes abordagens, de acordo com a necessidade de cada interação; em segundo lugar, reconhecer a inscrição dos gêneros trabalhados em dois universos de observação: o nível configuracional, ou seja, textual, e o discursivo, com inserção do sujeito na nova esfera de circulação e introdução de todo o contexto situacional necessário ao desenvolvimento das práticas discursivas, tanto orais como escritas.

No que concerne ao letramento acadêmico, a universidade caracteriza-se como um espaço discursivo que difere potencialmente de outros espaços até então frequentados pelos alunos. Em quase todos os casos, o trabalho docente tem um foco inicial em práticas sociais específicas do espaço acadêmico, que na maioria das vezes são

3 A definição de gênero de Adam (1999) parte do que é discutido por François Rastier, aproximando o gênero ao discurso.

4 Salienta-se a distinção gênero do discurso e gênero de discurso. O conceito de “gênero de discurso”, utilizado por Adam (2008), é discutido por Bronckart (2009, p. 141), que afirma que, ao transformar a noção de “gênero do discurso” para “gênero de discurso” para designar as diferentes espécies de textos atestáveis, Adam anula a distinção de nível ou ordem do programa de Volochinov entre o agir linguageiro (ou discurso) e o texto. Dessa forma, Adam acaba fazendo uma “correspondência biunívoca entre espécies de discursos/atividades e espécies de texto”. Apesar dessa ocorrência, tal observação não anula o trabalho de Adam.

delimitadas pela consideração de um determinado déficit de letramento dos alunos, em fases do processo escolar anterior. Com vistas à abordagem de gêneros e ao entendimento do letramento acadêmico, segundo o mesmo enfoque interacional sociodiscursivo, fala-se de diferentes letramentos na universidade, a contar com as particularidades de cada curso e/ou atividade sociodiscursiva necessária. Fischer (2010) destaca que, na esfera acadêmica, espelha-se um letramento particular, em que essas particularidades, entre outras várias, dizem respeito tanto ao uso de linguagens especializadas e contextualizadas quanto ao que socialmente envolveria também uma maneira de ler, ouvir, escrever, falar, usar recursos ou entendê-los. Aos professores e currículos, caberia selecionar conceitos/práticas de linguagem, que poderiam ser incluídas no curto espaço de tempo, tornando-as mais precisas à medida que são eleitas (privilegiadas) em detrimentos de outras, nos campos da escrita, leitura e oralidade.

De forma complementar, Marcurschi (2008) estabelece uma distinção entre os gêneros escritos e orais e aponta critérios a considerar para tratar destes, isso transposto à escolha/trabalho efetivo com as atividades sociais no ensino superior: a) o texto oral e o texto escrito são duas modalidades discursivas igualmente relevantes e fundamentais, construídas interativamente em sociedade; b) ambos são aprendidos como curso de alguma atividade em uma comunidade; e c) não há supremacia nem superioridade para cada um, são modos de representações cognitivas de práticas específicas. Desses conceitos se extraem as seguintes considerações, ainda para o contexto acadêmico, como reflexão de uso linguístico: a escrita é pautada pelo padrão, não é estigmatizadora e não serve como fator de identidade social; a oralidade, enquanto prática social, é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia, podendo ser estigmatizadora. Disso conclui-se que, para os **gêneros orais (atividades de letramento para gêneros orais), a compreensão e uma ação procedimental, com intuito de domínio** discursivo científico e acadêmico/educacional, seriam importantes para atender aos gêneros orais: conferência; debate; discussão programada; comunicações; entrevistas de campo; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; aconselhamentos, entre outros (Marcuschi, 2008).

3. Os conceitos empregados: modalidade oral de uso da língua e as contribuições da retórica à análise e construção do texto oral

Academicamente, falar em público é uma atitude que muitas vezes leva a maioria dos alunos a certo desconforto, tanto pela falta de domínio de conceitos teóricos específicos do que será comunicado quanto por insegurança ou falta de experiência na comunicação de ideias a um grupo maior ou a pessoas desconhecidas, fugindo de sua zona de conforto. No ensino superior, o trabalho com gêneros orais, como forma de levar à propriedade de interação crítica entre/com outros discursos, é um objetivo frequente nas disciplinas teóricas dos cursos, nas discussões entre pares em pesquisas, ou em uma simples orientação pedagógica realizada pelo professor.

Nos cursos de graduação, gêneros acadêmicos orais cada vez mais têm sido utilizados por professores, principalmente com intenções didáticas ou como tentativas de construção do texto em outra modalidade além da escrita. São frequentes: painéis orais, seminários temáticos ou de iniciantes e debates para despertar o interesse dos alunos nos conteúdos, ou mesmo visando a proporcionar aprendizagens mais significativas na perspectiva de um aprimoramento das capacidades investigativas. Essas atividades são motivadas pela tentativa de ir além de uma leitura sistemática e de contribuir para a autoria pela reconstrução dos textos.

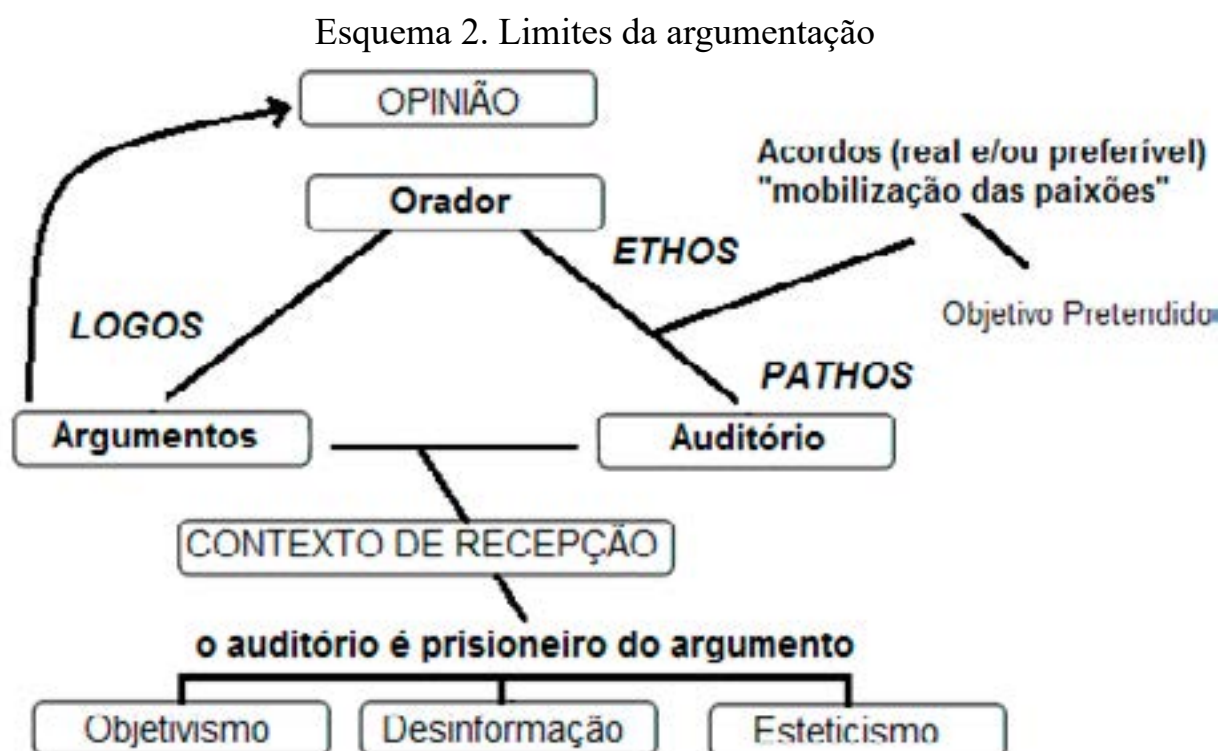
Acredita-se na importância de direcionar as práticas de letramento acadêmico segundo princípios dialógicos, a contar com a particularidade de certas disciplinas (poucas da área das humanidades no currículo dos cursos de engenharia) que visam, em seus princípios mais elementares, a aprimorar o uso linguístico na escrita e na oralidade. Sobre a oralidade, trataremos de uma experiência específica com a utilização de princípios da LT, associados a alguns pressupostos da Retórica/Nova Retórica, em um trabalho com seminários temáticos em um dos cursos de engenharia da instituição.

Assim, a inserção da argumentação como foco de pesquisa e/ou exposição de uma ideia implica, paralelamente, em conhecer parte do sistema retórico, como apresentado pelos gregos, buscando atualizações com novas discussões que se têm feito ao longo das últimas décadas. Por outro lado, ao iniciante, colocar em prática algumas descrições da retórica clássica, já cristalizadas em algumas práticas acadêmicas, torna-se um exercício interessante e pertinente às primeiras apresentações orais.

Seguindo por uma descrição de tópicos clássicos da retórica, cumpre esclarecer o principal deles: persuadir. Persuadir não é apenas propor adesão a uma opinião a toda prova (como na visão clássica, Breton, 2003), mas também informar, modificar um ponto de vista ou até mesmo uma visão de mundo, ou partes dessa visão, e compartilhar uma ou mais teses em razão dos dados ou premissas cuidadosamente escolhidas para serem apresentadas. Nessa direção, aplica-se ao exame retórico do discurso oral ou escrito o conceito de argumentação apresentado por Breton (2003, p. 35). Para o autor, argumentar significa “agir sobre a opinião de um auditório de maneira a desenhar um vazio, um lugar para a opinião que o locutor lhe propõe. No seu sentido mais forte, argumentar é construir uma interseção entre os universos mentais nos quais cada indivíduo vive”.

Ao se incorporar essa visão da argumentação segundo Breton (2003), incluem-se, entre os conceitos de construção de um bom discurso, três pontos considerados pelo autor como essenciais e que permitem definir o campo da argumentação, partindo do que concebia a Retórica Clássica: no primeiro deles, considerar que argumentar equivale a comunicar, o que implica levar em conta orador, auditório e mensagem, pontos-chave do discurso oral; em segundo lugar, observar que argumentar não é convencer a qualquer preço (atitude menos retórica, pois ela não economiza meios para persuadir); em último lugar, estar ciente de que “argumentar é raciocinar, propor uma opinião aos outros, dando-lhes boas razões para aderir a ela” (Breton, 2003, p. 26).

Nesses limites, a teoria da argumentação volta-se aos participantes do discurso e a outros elementos (técnicas) do contexto de produção, como desenvolvem Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Discutindo a questão, Breton (2003) apresenta um esquema, que aqui foi adaptado — de forma a adequar-se também à construção dos gêneros orais — relacionando os conceitos apresentados pelo autor com a categoria de acordo e técnicas de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), como abaixo (esquema 2). Nesse esquema, sistematiza-se uma situação argumentativa de produção, relacionando os elementos retóricos/discursivos a serem utilizados na preparação do discurso. Trata-se de uma maneira de visualização dos polos acionados no momento do estabelecimento do discurso e que, em linhas gerais, situa objetos em discussão e auxilia na própria elaboração de um quadro argumentativo e retórico da fala a ser pronunciada (acordos, argumentos, *ethos*, *pathos*, ponto de vista, entre outros).



Fonte: Esquema adaptado de Breton (2003, p. 53).

No esquema, as atividades se concentram em torno do orador, seu auditório e os argumentos que direcionarão a tese principal (parte central do triângulo). O orador constrói uma imagem de si (*ethos*) e uma imagem do auditório (*pathos*), as quais propiciarão maior chance de adesão a sua opinião, transmitida a fim de “mobilizar as paixões” do auditório, seduzi-lo (realização do acordo), de forma que compartilhe da tese, por uma escolha sistematizada de argumentos (dados e proposições), com o objetivo de atender às intenções da produção do discurso, ou seja, ao objetivo discursivo visado. No contexto de recepção criado, tem-se o modo de aprisionamento do auditório à tese, marcado pelos argumentos em função de um discurso objetivo e/ou baseado na desinformação e/ou esteticismo. O esquema apresenta a argumentação como uma atividade humana estritamente relacionada à ação de convencer ou compartilhar uma ideia, levando outrem à adoção da opinião, por meio da escolha

dos argumentos, do estabelecimento de um acordo e das figuras de *ethos* e *pathos* criadas. A opinião equivale ao ponto de vista (PdV) dos sujeitos, ou responsabilidade enunciativa pelo enunciado. Na maioria das situações de produção, ou gêneros em curso, a adesão do auditório ao PdV do orador é o objetivo do discurso e, para alcançar esse objetivo, o discurso deve ser bem preparado.

Seguindo o mesmo esquema, destaca-se que o *ethos* (caráter), o *pathos* e o *logos* são determinados, segundo a concepção de Aristóteles, pela escolha do gênero (judiciário ou forense, deliberativo, epidíctico), sendo instaurados como argumentos da persuasão. O *ethos* e o *pathos*, segundo Reboul (2004), são de ordem afetiva e o *logos* de ordem racional. O *ethos* deve inspirar confiança no auditório, pois, por mais contundentes que sejam os argumentos do orador, ele não provocará adesão sem confiança. O *pathos* diz respeito às emoções e aos sentimentos que o orador deve despertar em seu auditório pelo discurso. Por fim, o *logos* diz respeito à argumentação do discurso.

Adiciona-se ainda, complementarmente ao esquema 2, em uma proposta de metodologia a ser empregada para a construção dos gêneros orais, a apresentação feita por Reboul (2004), a respeito do campo do sistema retórico, sobretudo pelo conceito de disposição, que auxilia na organização de uma fala. O autor também permite condensar parte do que seria uma arte na Retórica, ao estabelecer fases pelas quais um bom orador passaria na construção de seu discurso. São elas:

a) a invenção ou a busca do orador por todos os argumentos e os meios de persuasão que comporão o discurso. Na invenção, tem-se o questionamento do assunto, os dados sobre o que ele versará e a escolha do gênero retórico segundo o auditório (judiciário ou forense – juízes, deliberativo – assembleia, epidíctico – espectador, nos quais os respectivos atos seriam acusar/defender, aconselhar/desaconselhar, louvar/censurar);

b) a disposição dos argumentos, na ordem de composição do discurso, dependente do gênero em questão. Na Retórica, a disposição é vista como um plano-tipo ao qual o orador recorre para construir seu discurso. Reboul (2004) descreve o mais clássico, em quatro partes: o exórdio, a parte que inicia o discurso, com função fática, isto é, de tornar o auditório dócil, atento, benevolente; a narração ou a exposição dos fatos, também denominada demonstração, objetiva, mas também direcionada segundo as necessidades do discurso, como acusar, defender; a confirmação ou o conjunto de provas que seguem a narração, em geral seguida da refutação, que destrói os argumentos do adversário; a peroração e a digressão. A peroração equivale ao momento final do discurso, que pode ser antecedido da digressão, ou momento de relaxamento, móvel e que pode ser descartada, com função de distração do auditório, ou de apiedá-lo ou indigná-lo. A peroração pode ainda ser dividida em amplificação dos argumentos, paixão que visa a despertar piedade ou compaixão e recapitulação, ou resumo da argumentação;

c) a elocução ou a redação escrita do discurso, onde entrariam também o estilo do orador e as próprias figuras de estilo da linguagem;

d) por fim, a ação ou o ato efetivo de realização do discurso (a voz, os gestos, as mímicas), ou seja, a oratória.

Como dito, na disposição, aparece um conjunto de conceitos que permite delimitar efeitos composicionais e discursivos. Assim, a persuasão apareceria ligada às imagens de *ethos* e *pathos* — de ordem afetiva, e *logos* — de ordem racional como instrumentos. Seguindo esse princípio, Reboul (2004) afirma que uma das questões delimitadoras da argumentação está em a quem o discurso se destina e em sua consideração na interpretação do que é comunicado, uma vez que esse é construído tendo em vista a imagem (*pathos*) que o orador/enunciador tem de seu auditório/coenunciador e as intenções do discurso. Uma síntese pode ser encontrada no esquema abaixo:

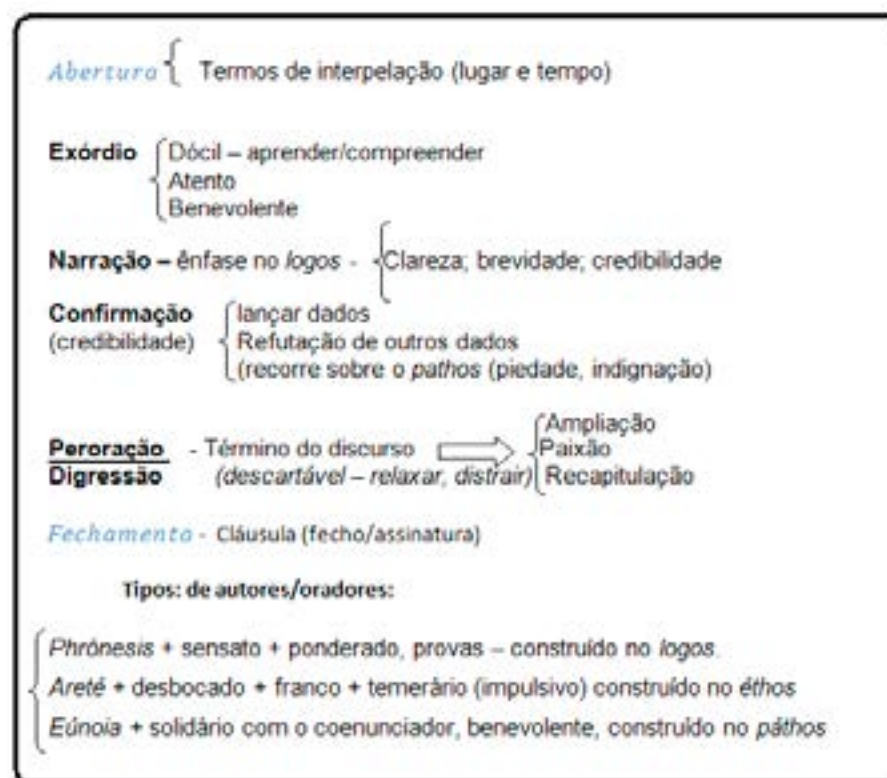


Figura 1. Plano da argumentação – Disposição – Pensando em uma apresentação oral

4. O gênero seminário temático

O seminário temático, como gênero, pode ser entendido como o estudo intensivo de um tema, em geral disponibilizado pelo professor/organizador, que é desenvolvido e apresentado oralmente, em reuniões planejadas e em pequenos grupos. Trata-se de um gênero muito empregado no ensino superior, uma vez que são atingidos objetivos como: auxiliar na melhor fixação da aprendizagem de um conteúdo, possibilitar autoria — caracterizada como uma visão crítica no trabalho de leitura do texto,

em que há uma reconstrução/ampliação dos sentidos do texto, questionamento, conforme o aluno faz e refaz sua leitura — entre os produtores/participantes, além de desenvolver atitudes sociointeracionais, como cooperação, perseverança, e divisão de tarefas entre os integrantes do grupo. O acadêmico tem, ainda, a chance de experimentar experiências fundamentais para sua vida profissional ou para outras práticas sociodiscursivas, como a negociação, a regulação de conflitos de interesse no grupo, entre outras.

No que diz respeito à esfera acadêmica, o seminário tem o objetivo de identificar temas de interesse ou situações problema a serem pesquisadas ou analisadas/discutidas. Além disso, pode gerar o exame das dimensões do tema e proporcionar a coleta de informações, por meio de estudo bibliográfico e/ou outras formas de pesquisa. Em situações específicas, pode-se aliar às apresentações orais a divulgação de resultados de uma pesquisa interna ao grupo (iniciação científica, pesquisas com outros docentes, etc.), discutindo seus resultados conforme o tema em debate. Ao final das apresentações, faz-se um momento de discussão e de troca de experiências, visando a contribuições com o estudo.

Quanto a sua forma de elaboração, são variadas as metodologias descritas na literatura. No que concerne à perspectiva teórica adotada, de integração e possibilidade de interação com discursos alheios, próprios de movimentos dialógicos de linguagem, adotaram-se as seguintes etapas: 1) eleição de tema de interesse por grupos temáticos, segundo o perfil de cada curso; 2) organização dos grupos de trabalho; 3) aula auxiliar para o planejamento do estudo, apresentação de bases bibliográficas e de periódicos acadêmicos *on line*, orientação de consultas, divisão de tarefas elaboração do planejamento pelo quadro retórico da exposição, além de definição dos efeitos pragmáticos (intenções) pretendidos.

O seminário, principalmente nas disciplinas ligadas ao letramento acadêmico, deve ser tratado como um evento, por isso algumas condições físicas são necessárias para que os alunos o planejem: 1) organização da mesa em que o grupo apresentará o trabalho e organização dos apresentadores no ambiente; 2) apresentação do orador principal, que comunicará aos ouvintes o tema e os objetivos principais do trabalho, além de apresentar a equipe e fazer reflexões finais;

4.1. Auxiliares da argumentação (planejamento do logos) em Seminários: técnicas argumentativas

No interior da construção do discurso (*logos*), foi utilizada como base teórica a distinção dos tipos de argumentos, realizada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), com a denominação de técnicas argumentativas. Trata-se, como afirmam os próprios autores, da análise da estrutura de elementos que compõem a argumentação isoladamente, mesmo que se reconheça que sua significação só se constrói quando relacionada ao seu todo.

Os tipos de argumentos observados pelos autores inserem-se em dois grandes eixos esquemáticos argumentativos, que são, em sua essência, complementares e operantes em conjunto. Desse modo, um funciona conforme processos de ligação (aproximação de argumentos com o objetivo de estruturá-los e impor valor positivo ou negativo) e outro, segundo processos de dissociação e ruptura (reparação de argumentos considerados solitários, modificando sistemas de noção). As técnicas de ligação são organizadas em: i) argumentos quase-lógicos; ii) argumentos baseados na estrutura do real; iii) argumentos que visam a fundamentar a estrutura do real. O último grupo de argumentos (dissociação de noções) apresenta, em um único subeixo temático, todas as técnicas de ruptura de ligação e de dissociação caracterizadas pelos autores. Cada subcategoria de técnicas apresenta uma série de sub-ramificações internas e traços argumentativos intermediários entre uma classe de argumentos e outra. Um conjunto simplificado e geral das técnicas pode ser visualizado abaixo (esquema 3). Ao elaborar o esquema, não se buscou ser exaustivo na demonstração de todos os tipos de argumentos apresentados pelos autores. Dessa forma, o esquema é apenas uma forma de visualização geral das técnicas.

Esquema 3. Técnicas argumentativas



O esquema possibilita uma observação globalizada das principais técnicas, dos limites e das sub-relações entre si, atendo-se ao fato de que, segundo os próprios autores e, como já se destacou anteriormente, o esquema de técnicas é proveniente da interpretação e da divisão em classes das palavras do orador, podendo, nesse caso, apresentar falhas, ou não ser de todo claro. Trata-se de quatro formas ou esquemas argumentativos, sob os quais se reduzem os objetos de acordo nos discursos. As relações expressas no esquema 3 possibilitam a descrição dos movimentos argumentativos, no que seria um quadro de representações possíveis entre o orador e o auditório. Nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), são dados da argumentação entre o orador e o auditório, que permitem modificar um estado de coisas preexistente, reforçar valores, entre outras ações, atitudes próprias dos gêneros orais.

Quanto ao gênero em estudo — seminários temáticos — optou-se por explicitar e utilizar apenas parte das técnicas citadas no esquema 3, esta escolhida entre as que se

acreditou corroborarem com a elaboração dos discursos orais. Nesse sentido, faz-se a descrição de uma parcela das técnicas relativas à classe de argumentos baseados na estrutura do real e de argumentos que fundamentam a estrutura do real.

4.2. Proposições argumentativas baseadas em fatos, verdades e presunções

Segundo a descrição de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), os argumentos com base na “estrutura do real” direcionam a tese pela relação de conceitos que o orador presume que o auditório entenda como um fato, uma verdade ou uma presunção. Schmetz (2000, p. 225) afirma ser uma categoria construída por ligações entre conceitos/objetos, que refletem valores de mundo comumente admitidos, ou seja, uma ligação entre argumentos dirigida por representações que são admitidas no senso comum em função do já experimentado pelos sujeitos. Visualiza-se essa classe como a do princípio argumentativo mais básico, que orienta a maioria dos discursos, uma vez que a proposição argumentativa dirigida por fatos, verdades ou presunções tem um maior alcance na tentativa de provocar adesão do auditório à tese. Essas relações com base na estrutura do real podem ser manifestadas, no discurso, por meio de: a) ligações de sucessão, englobando o vínculo causal e o argumento pragmático; e b) ligações de coexistência com a figura da pessoa e seus atos e o argumento de autoridade.

a) Ligações de sucessão

As ligações de sucessão são relações que podem ser estabelecidas entre um argumento e outro. Essas relações são orientadas por um vínculo causal entre a ação e o acontecimento. Esse é um efeito tanto essencial quanto numeroso, uma vez que toda ação/acontecimento, além de apresentar uma causa, produz também um efeito e é nesses termos que o vínculo causal se manifesta. Para Reboul (2004), não se trata de uma demonstração científica, mas de uma relação de constância entre fatos, como em um exército: se apresenta um bom serviço de inteligência e tem boas informações sobre o inimigo, logo se infere que sempre ele será um bom exército.

De uma maneira inversa, os argumentos pragmáticos têm seu ponto de apoio do efeito para a causa. Trata-se de um dos pontos de partida discutidos na história e que desempenhou um papel importante para uma lógica de juízo de valor, como questões de valor moral e religioso, em que uma regra é adotada para o bem maior, como os 10 mandamentos. Dentro desse limiar, o argumento pragmático configura-se com base no princípio de que não requer nenhuma justificativa para ser aceito no senso comum.

Utilizando-se de argumentos pragmáticos, o orador desenvolve também estratégias, que têm como um ponto essencial para a tese o sucesso como dado principal, em que a felicidade (como na religião) é o principal argumento, indicativo para a conformidade expressa em uma razão que não se justifica, mas que estabelece um acordo universal. Os argumentos pragmáticos são produtos de transferências que

vão se repetindo de uma geração a outra e que quanto mais se distanciam, mais podem perder seu efeito, gerando recusa.

b) Ligações de coexistência

Destacando-se das ligações anteriores por estarem, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), em um mesmo plano fenomênico, as ligações de coexistência fundamentam-se na união entre realidades distintas e que se diferenciam não por direcionamentos temporais ou fatos simultâneos, mas por estarem uma mais estruturada que a outra, na figura proposta pelo orador. Para essa classe, os autores apresentam duas categorias de ligações de coexistência, a de pessoa e seus atos e do argumento de autoridade.

Na primeira, a ligação da pessoa e seus atos, os autores apresentam elementos que são considerados próprios do ser humano e, ao mesmo tempo, transitórios e de manifestação exterior ao sujeito, mudando de uma época a outra e de uma perspectiva de análise a outra: “A maneira de construir a pessoa poderá ser objeto de acordos limitados, precários, particulares a um dado grupo, acordos suscetíveis de revisão sob a influência de uma nova concepção religiosa, filosófica ou científica” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 334).

Há um grande número de argumentações que tendem a identificar pessoas por seus atos, como também um grande número de argumentações manifestas com o objetivo de provar que a figura da pessoa não mudou, mas somente as circunstâncias mudaram. Muitos são os arquétipos estabelecidos, segundo a previsão de “tipos de pessoas” proveniente da análise de seus atos, gerando uma relação entre pessoa (autor empírico) e personagem.

Os argumentos de autoridade estão entre as técnicas argumentativas mais empregadas, principalmente no discurso publicitário e político. A palavra de valor, a palavra de honra e a palavra de prestígio atingem o ponto máximo em qualquer discurso e apelam para certas figuras. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 350): As autoridades invocadas são muito variáveis: ora será ‘o parecer unânime’ ou ‘a opinião comum’, ora certas categorias de homens, ‘os cientistas’, ‘os filósofos’, ‘os Padres da Igreja’, ‘os profetas’; por vezes a autoridade será impessoal: ‘a física’, ‘a doutrina’, ‘a religião’, ‘a Bíblia’; por vezes se tratará de autoridades designadas pelo nome.

Em último lugar nessa classe, existem as técnicas de ruptura ou refreamento, que são aquelas que impedem ou desviam a interação entre o ato e a pessoa e que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 353), “devem em um discurso ser postas em ação quando existe uma incompatibilidade entre o que julgamos da pessoa e o que pensamos do ato”. A técnica de ruptura emerge de dois procedimentos: no primeiro, impedir a reação do ato sobre o agente e, no segundo, a reação do agente sobre o ato.

4.3. Argumentos que fundamentam a estrutura do real

Na elaboração de discursos orais, as técnicas argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) são auxiliares na proposição de temáticas mais elaboradas. Selecionou-se parte do grupo de técnicas que fundamentam a estrutura do real como material de discussão nas aulas. As ligações argumentativas, nesse grupo, orientam-se por argumentos que constituem/fundamentam o “real” pelo recurso do caso particular (modelo, exemplo) e das analogias. O valor argumentativo é dado pelo efeito dos elementos do discurso sobre nossas representações, ou seja, o sistema de crenças divididas entre o orador e o auditório, as crenças compartilhadas (Schmetz, 2000; Dupont, 2009).

Segundo Dupont (2009, p. 224), é um efeito que pode ser justificado por uma característica única e irreduzível (um “caso particular”), o estabelecimento de uma analogia nunca vista entre os elementos abordados. Constitui-se um grupo importante para descrição, pois nele estão inseridos os tipos de argumentos, como o modelo, a ilustração e o exemplo, que podem ser uma marca nas falas, principalmente na adesão ao discurso. As técnicas que fundamentam a estrutura do real estão divididas em: a) fundamento pelo caso particular, englobando argumentação pelo exemplo, pela ilustração e pelo modelo; e b) o raciocínio por analogia.

a) Fundamento pelo caso particular: exemplo, ilustração e modelo

A utilização de ilustrações, exemplo ou modelo para argumentar é uma estratégia utilizada em grande parte dos discursos, principalmente quando se pretende ser claro ou procurar adesão a teses que podem, de antemão, serem motivo de desconforto ao auditório (como é o caso do suicídio). Na perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 401), o caso particular está relacionado a princípios argumentativos selecionados com base em dados que antecedem a ação discursiva, isto é, amostras de discursos que levam a um fazer ou pensar indutivo. A argumentação pelo exemplo é uma das técnicas apresentadas pelos autores que apresenta essa característica. O orador, ao utilizar-se do direcionamento da tese pelo exemplo, confere a esta tese um maior poder de persuasão, pois tende a fazer-nos passar deste para conclusão, igualmente particular, sem que seja anunciada nenhuma regra. Em outras palavras, parte-se de uma situação particular a outra, com cuidados na seleção como: o orador usufruir um estatuto de fato, por não poder ser contestado; ser exemplo da mesma regra em uso, ou parte de uma mesma hierarquia; não ser em demasia generalizado, pois correria o risco de ter seu discurso girando em círculo, ou se tornar caricatura.

A ilustração aparece com o diferencial de “reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita”, isto é, enquanto o exemplo traz informações que visam a estabelecer a regra ainda em construção, a ilustração tem por objetivo fortalecer a regra já aceita, dando-lhe presença. Por esse motivo, os critérios de seleção da ilustração divergem em relação aos empregados na argumentação pelo exemplo. O principal deles está no fato de que, ao contrário do exemplo, que, apoiado em fatos, é incontestável, a ilustração pode apresentar-se duvidosa, mas, em contrapartida, deve ser impressionante, com o intuito de aguçar a percepção do auditório em relação

à regra e, em alguns casos, facilitar sua compreensão. Por exemplo, personagens fabulescos são amplamente utilizados na literatura, como índices de personificação e de ilustração de características humanas.

Por fim, a argumentação pelo modelo visa a direcionar, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), não só uma regra, mas também estimular ações que são motivadas por meio de modelos de conduta ou de comportamento digno de imitação. A tendência à imitação é considerada pelos autores como fazendo parte das sociedades e relacionada à condição de instinto, sendo a imitação de um comportamento seu ponto-chave. Determinados modelos devem ser seguidos, o que evoca também seu sentido inverso, ou seja, o antimodelo, ou o comportamento que deve ser abandonado ou evitado.

b) O raciocínio por analogia e metáforas

Próximos aos anteriores em relação à persuasão, os pressupostos concernentes à analogia, no discurso argumentativo, consistem, de um ponto de vista geral, em técnicas que visam a uma transposição de estruturas de uma dada área de conhecimento a outra a ela similar. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 224) afirmam que o valor argumentativo da analogia “será posto em evidência com maior clareza se encararmos a analogia como uma similitude de estruturas, cuja fórmula mais genérica seria: A está para B, assim como C está para D”.

Com a intenção de demonstrar a força argumentativa das analogias, utiliza-se, como exemplo, a analogia citada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 224-225) e reportada a Aristóteles (*opere citato*): “Assim como os olhos dos morcegos são ofuscados pela luz do dia, a inteligência de nossa alma é ofuscada pelas coisas mais naturalmente evidentes”. Propomos chamar de tema o conjunto de termos A e B, sobre os quais repousa a conclusão (inteligência da alma, evidência), e chamar de foro o conjunto de termos C e D, que servem para estribar o raciocínio (olhos do morcego, luz do dia). Normalmente, o foro é mais conhecido que o tema, cuja estrutura ele deve esclarecer, ou estabelecer o valor, seja valor de conjunto, seja valor respectivo dos termos.

Pelo exemplo, os autores demonstram que, estruturalmente, as analogias se constroem com base em dois elementos: o tema e o foro. Entende-se por foro o elemento que, na proposição, é o mais conhecido e passível de realizar a relação analógica com o termo menos conhecido. O tema fica em um âmbito conceitual e é estruturado a partir do foro. Nessa proposição, destaca-se que os elementos colocados em regime de semelhança devem pertencer a áreas distintas, pois, caso pertençam a uma mesma área, o raciocínio segue para a ordem do exemplo ou da ilustração, anteriormente descrita.

Por fim, a metáfora é uma entidade com um tropo ou mudança de sentido de uma palavra ou locução bem sucedida. Vista pela argumentação, a metáfora é entendida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 453) “como uma analogia condensada, resultante da fusão de um elemento do foro com um elemento do tema”. Essa fusão

entre foro e tema (A está para B, assim como C está para D) ocorre de maneira simétrica e fora do contexto em que geralmente aparece, ou seja, C de B para designar A, como em: “O que a velhice é para a vida, a noite é para o dia”, conforme (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 453).

Reboul (2004) salienta que a metáfora é um argumento por condensar uma analogia, expressando certos elementos do tema e do foro e omitindo outros. Para o autor, a metáfora é mais convincente por ser redutora, por traduzir semelhança em identidade. Por exemplo, ao se dizer “morrer é dormir” em vez de “é como dormir”, a primeira proposição anula a diferença de a morte ser o “último” sono (Reboul, 2004, p. 188). Em uma condensação analógica tem-se:

Tema	Foro	Relação
A morrer	C dormir	resultado natural
B viver	D estar acordado	repouso após o cansaço

5. Conclusões prévias

Como dito no início do trabalho, essa discussão prévia tratou apenas da exposição de conceitos, já explorados em trabalhos anteriores, com vistas à divulgação de um realinhamento teórico das análises textual/discursiva associadas a facetas da Retórica e da nova retórica. No presente estudo, articulou-se o recorte utilizado metodologicamente com alunos dos cursos de engenharia, em função de um estudo exploratório de aplicação desses conceitos, na execução do seminário temático. Por um lado, as observações gerais, pós-explanação dos conteúdos, mostraram alguns usos conceituais ainda cerceados por práticas oratórias não acadêmicas, ou que demonstraram pouco cuidado no que diz respeito ao seminário como evento, entretanto, isso ocorreu em uma parcela pequena dos grupos. Por outro lado, uma grande maioria dos alunos apresentou, em suas seleções, parte da organização exposta, principalmente dos textos escritos (*slides*) depois transpostos à fala, ou seja, a aplicação dos tópicos da disposição foi verificada na maior parte dos grupos.

Quanto ao esquema retórico das imagens construídas, observou-se, de forma expressiva nas discussões finais, a utilização de técnicas argumentativas como o argumento de autoridade e as ilustrações e os exemplos como ferramentas de discussão dos temas. No tocante ao letramento acadêmico, os alunos demonstraram representar bem aspectos sociais e culturais construídos por meio do uso do texto, em suas falas e na seleção dos argumentos.

Além disso, com base nos conceitos expostos, uma boa parte dos alunos inferiu que uma fala adequada (a que) não vem do improvisado, mas da consideração de uma série de elementos, principalmente de imagens a serem constituídas com o discurso. Vale lembrar que as habilidades com a fala são construídas e, por mais que algumas pessoas tenham mais facilidades que outras, falar em público requer treino, técnica domínio de conteúdo, a fim de vencer atitudes como a falta de confiança ou de

coragem e outros empecilhos provenientes do medo de se expressar em público. As leituras e as práticas minimizaram falhas no trabalho com os gêneros orais, como a desorganização do grupo e do discurso, além disso, auxiliaram na desenvoltura dos estudantes nas apresentações, em especial àqueles que evitam se expressar em público (por medo ou timidez).

Referências bibliográficas

- Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. (2005). Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. In R. Amossy. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos* (pp. 93-117). São Paulo: Contexto.
- Adam, J. M. (2008). *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Adam, J. M., Heidmann, U., & Maingueneau, D. (2010). *Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. São Paulo: Cortez.
- Aristóteles. (2011). *Retórica*. São Paulo: Edipro.
- Breton, P. (1999). *A manipulação da palavra*. São Paulo: Loyola.
- Breton, P. (2003). *A argumentação na comunicação*. Bauru: Edusc.
- Catelão, E. de M. (2013). *Revelando motivos: a argumentação de suicidas sob as perspectivas textual/discursiva e retórica* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Dupont, J. C. K. (2009). *Procès et sociabilité en matière de droits de l'homme: analyse institutionnelle, épistémologique et argumentative des fondements et des techniques de protection des droits de l'homme au Conseil de l'Europe* (Doctorat en Philosophie). Nancy 2, Nancy.
- Fischer, A. (2010). Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação*, 35(1), 215-228.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1996). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Reboul, O. (2004). *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Schmetz, R. (2000). *L'argumentation selon Perelman: pour une raison au coeur de la rhétorique*. Bélgica: Namur.

Figuras de ação para interpretar o trabalho do formador de professores em formação continuada

Action figures to interpret educator teacher work of teachers in continuing education

Maria Ilza Zirondi

Doutor-UEL

ilzamaría2000@yahoo.com.br

Resumo

As práticas de linguagem que se desenvolvem no/com o trabalho educacional ou textos a respeito do trabalho docente podem contribuir para o aprofundamento das questões teóricas e metodológicas que subjazem às ações tanto dos professores em formação (PF) quanto do formador de professores (FP). Adotamos como base teórico-metodológica abordagens advindas do interacionismo sociodiscursivo em relação ao agir de linguagem e ao trabalho docente (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Bulea, 2010; Bronckart & Machado, 2004; Machado, 2009, 2011), que podem propiciar categorias de análises interpretativas que colaboram para a compreensão dos processos de interação formativa. Devido aos múltiplos aspectos que envolvem os CFs, objetivamos averiguar o agir de linguagem dos participantes e como, por meio de instrumentos e sob mediação, é possível compreender as relações de ordem formativa para aprendizagens e desenvolvimento. Nosso projeto foi elaborado e proposto tendo por pressupostos o ensino de gêneros na escola, o de construção/elaboração de sequências didáticas (SD) e o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem (CL) (Schneuwly & Dolz, 2004). Nossa análise abarca os discursos produzidos durante a formação pelo PF, a fim de discutirmos como são construídas as relações formativas, tendo em vista os cursos de formação, em sua maioria, serem generalistas. O agir de linguagem detectado nos trechos discursivos propiciou-nos algumas interpretações relativas aos CF, que apontam para a continuidade da reflexão, tais como: a necessidade de que os planos de ação formativa (CF) sejam articulados aos respectivos contextos de atuação; evidenciar a preocupação contínua com a escuta do outro, de modo que assessores municipais e formadores de professores se voltem para as contradições entre teorias e práticas, entre trabalho prescrito e trabalho real, constituindo, assim, um processo ininterrupto que une a universidade, os grupos de pesquisa e as escolas da rede.

Palavras-chave: Formação de professores; Figuras de ação; Agir de linguagem.

Abstract

The language practices which develop at/with the educational work or texts about the teaching practice may contribute to the deepening of theoretical and methodological issues that underlie the actions of both teachers in education (TiE) and teacher educators (TE). We adopt the theoretical-methodological assumptions stemming from the Sociodiscursive Interactionism in relation to language action and teaching practice (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Bulea, 2010; Bronckart & Machado, 2004; Machado, 2009, 2011), which may provide interpretative analytical categories that contribute to the comprehension of interactive educational processes. Due to the multiple aspects that enfold the TEC, we aim at investigating the language action of those who participate and how, through instruments and by mediation, it is possible to understand the relations of formative order for learning and development. Our project was elaborated and proposed having as its assumptions the teaching of genre at school, the construction/elaboration of didactical sequences (DS) and the development of Language Capacities (LC) (Schneuwly & Dolz, 2004). The analysis involves discourses produced during a formation by ET, to discuss how formative relations are built, owing to formation courses are generalist. The language action identified in the discursive excerpts enabled us to make some interpretations regarding the TEC which indicate the continuity of reflection, such as the necessity for: formative action plans (TEC) to be articulated with the respective contexts of practice; pointing out the continuous concerning with listening to the other, so that municipal advisors and teacher educators turn to the contradictions between theory and practice, between prescribed work and real work, constituting this way a continuous process that unites the university, research groups and schools in the system.

Keywords: Educator teacher; Action figures; Acting of language.

1. Introdução

Este artigo está relacionado à conclusão de uma pesquisa realizada entre os anos de 2009 e 2013 como tese de doutoramento do programa em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina/PR. Como parte das reflexões desenvolvidas a partir da pesquisa realizada com um grupo de 20 professores do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino, apresentaremos, neste trabalho, resultados obtidos a partir de um Curso de Formação Continuada (CFC) que, ministrado pela pesquisadora, tinha por objetivo a elaboração de sequências didáticas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Básico, fator pouco explorado, tendo em vista a didática das línguas como propõe Dolz, Gagnon e Decândio (2009) e os pressuposto do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999, 2006, 2009).

Neste sentido, consideramos os cursos de formação (CF) como um pré-construído existente na sociedade, cujos aspectos podem ser assimilados/apropriados e analisados sob uma abordagem textual-discursiva. Partindo desse pressuposto, descreveremos o CFC que propusemos (Zironi, 2013) seguindo procedimentos de entrada no texto, segundo o método de abordagem descendente-ascendente postulado pelo ISD e apresentado por Machado (2011): 1) O estudo dos aspectos que envolvem o contexto sociointeracional mais amplo de produção; um levantamento de hipóteses referentes às representações dos enunciadores quanto ao contexto de produção imediato. 2) A análise do texto propriamente dito e, principalmente, a detecção dos temas postos em cena pelos actantes do texto. 3) Os mecanismos enunciativos que abrangem a detecção das vozes presentes no texto e a detecção das modalizações e de seus valores¹.

As interações entre PF e PFC, portanto, devem ser consideradas, uma vez que se tem fomentado o desejo de se implementar “ações que visem ao empoderamento do professor e à valorização de seu ofício, à sua formação profissional, em detrimento de ações que contribuam para o agravamento de sua condição subalterna na instituição e também na sociedade” (Signorini, 2006, p. 203). Para isso, consideramos como necessário analisar o agir de linguagem dos participantes. Ao final dessa análise, retomaremos às questões a seguir elencadas: a) Por meio do agir de linguagem, é possível detectar se o CFC buscou contemplar teoricamente o “laço tenso” e a “desigual interdependência” entre formador/acadêmico e formando/professor? b) O PF buscou constituir sociointeracionalmente o formando/professor como interlocutor outro, dotado de voz e interesses próprios, solidários e/ou conflitantes consigo e com os demais participantes da interação? c) Os participantes foram incitados a buscar suas próprias razões para agir de maneira a transformar formas e dispositivos locais de exercício de poder e controle, tanto na escola como nos cursos de formação?

Por ocorrer em situação dialógica, portanto, recíproca, Professor Formador (PF) e Professores em Formação Continuada (PFC), nossa análise abarca os discursos produzidos durante a formação. Para isso, vamos realizar cortes nos discursos, a partir das mudanças temáticas que vão ocorrendo no decorrer das reuniões e identificar quais agires são postos em cena para imprimir sobre eles interpretações que possam auxiliar a compreensão das relações que se estabelecem entre os participantes.

2. Fundamentos teóricos

A base de nossa pesquisa consiste em discutir sobre as relações entre a linguagem, aprendizagem e desenvolvimento humano. No quadro de nosso objeto de investigação defendemos a ideia de que os elementos externos — os signos ou sistemas de signos —, mudam fundamentalmente o funcionamento psíquico criando um novo nível do psiquismo. Como Schneuwly (2004), postulamos que o gênero de texto, ou seja, a

¹ Neste trabalho, não analisaremos as modalizações e seus valores presente na 3.^a etapa do método, devido à extensão do texto.

forma que toma a atividade de linguagem em uma dada situação, é o instrumento para dominar as práticas de linguagem em uma determinada sociedade, articulando distintos sistemas e modos semióticos de produção. Essa complexidade de sistemas e modos semióticos implicam condições para o desenvolvimento de operações de linguagem necessárias às práticas de linguagem que produzem suas formas próprias discursivas, adaptadas a funções diversificadas num determinado contexto histórico, o que faz do gênero um “megainstrumento” complexo (Schneuwly, 2004).

Para tentar explicar essa complexa relação entre a linguagem e o desenvolvimento, nosso trabalho tem suas bases epistemológicas amparadas na teoria Vygotskiana sobre o pensamento humano e, conseqüentemente, na Teoria Histórico Cultural (Leontiev, 1998; Vygotsky, 2001, 2002), que preconiza o fato de os fatores culturais, vinculados às manifestações sociais, propiciarem o processo de internalização. Atrelada a essa mesma perspectiva e enquanto base epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo, a linguagem passa a ser vista como o instrumento fundador e organizador dessas atividades socialmente contextualizadas (Bronckart, 1999, 2006, 2008). Portanto, são as ações verbais e não verbais de um agente produtor que se transformam no instrumento ou ferramenta simbólica que promovem o desenvolvimento humano em meio às interações sociais.

Além do quadro teórico do ISD para tratar das questões relacionadas à análise dos textos/discursos em seus níveis: semântico, enunciativo e organizacional (Machado & Bronckart, 2009; Bulea, 2010), outros autores e aportes se fizeram necessários, tais como: a noção de desenvolvimento real e proximal (ZDR e ZDP), instrumento e mediação em Vygotsky (2001, 2002); o trabalho voltado ao ensino de gêneros na escola, o de construção/elaboração de sequências didáticas e o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem com Schneuwly e Dolz (2004); sobre o trabalho do professor (Machado, 2004, 2009, 2011) dentre outros.

3. Um panorama do contexto macro e micro da pesquisa

Em relação ao contexto macro da pesquisa, partimos do contexto mais amplo da Educação Básica no Brasil. Há quase duas décadas, o Governo Federal formula e implementa políticas de formação continuada focalizadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como, a formação continuada. Nos períodos compreendidos entre os anos de 1995 a 1998, o MEC priorizara este segmento, mediante a elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referenciais de formação de professores (Brasil, 2006, p. 14).

Para viabilizar tal articulação, em 2004, foi constituída a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. O grande problema, aponta Verdenelli (2007), é que, ainda, a formação continuada em serviço, quer seja em escolas públicas ou privadas, restringe-se, na maioria das vezes, a algumas seções de formação, concentradas em alguns dias no início do ano, ou participações

em eventos, incluindo-se palestras, seminários ou encontros mensais com equipe pedagógica de apoio ao material didático adotado pelo estabelecimento. Esses encontros, quase sempre, ora priorizam teoria, que nem sempre correspondente às necessidades dos professores, ora técnicas, que exigem um esforço muito grande para evitar a mera colagem das práticas preexistentes. A autora enfatiza também a questão desses cursos, por seu caráter fragmentado, não atenderem a projetos mais amplos de formação.

Lanferdini (2012) apresenta um apanhado dos principais eventos realizados pelas secretarias, que têm por objetivo promover o desenvolvimento educacional e atender as mais diferentes necessidades dos professores em atuação. Segundo a autora, esses eventos correspondem à Semana Pedagógica; cursos, simpósios, encontros, congressos, palestras, fóruns, conferências; Grupos de Estudos; “Formação em Ação” (DEB itinerante/NRE itinerante); Reuniões Técnicas; “Projeto Folhas”; Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE); Grupo de Trabalho em Rede (GTR) entre outros.

Em face da necessidade em tornar mais extensos os períodos correspondentes aos processos formativos e para atender às séries iniciais, o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Básica desenvolveram, além dessas iniciativas, o programa **Pró-Letramento**. Criado em 2005, é decorrente de pelo menos dois fatores principais: dos resultados insatisfatórios apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobretudo em 2003, pautados em parâmetros internacionais de avaliação educacional, e da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004 (Luz, 2012). As ideologias que permeiam o estatuto destinado à configuração do Pró-letramento preconizam que a formação contínua ou permanente deve incluir todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino. “Ensino”, nesse contexto, ganha um sentido amplo, além do espaço que compreende as salas de aula e pressupõe, também, a definição do currículo, a organização da escola, os processos de gestão, as condições de trabalho, a relação com a comunidade, a política educacional. Enfim, todas as questões que envolvem a profissão docente (Pró-Letramento, 2008).

Para isso, foi instituída a formação de tutores que, localmente, agem nos mais diferentes contextos de atuação. Os tutores têm papel de um *professor orientador*, pois assumem a missão de articulador de todo o sistema de ensino-aprendizagem, quer na modalidade semipresencial, quer na modalidade a distância. Ele, portanto, é quem garante a interrelação personalizada e contínua do cursista no sistema e viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e execução dos objetivos propostos.

Atribui-se ao professor orientador, a responsabilidade por um conjunto de ações educativas que contribuirão para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos professores em formação, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e ajudando-os a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas

circunstâncias de participação como aluno. Isso demonstra, em nosso entender, que a formação de tutores não imprime aos participantes, necessariamente, capacidades atribuídas a um formador, a quem consideramos aquele sujeito capaz de compreender não só as características de seu trabalho, mas também, aquele que considera seu contexto de atuação, cria sua identidade e respeita a dos professores em formação.

Em relação ao contexto micro da pesquisa, solicitamos à SEMED uma relação dos Cursos de formação continuada oferecidos pelo Município aos professores do EF I. Tivemos acesso a um documento interno, um relatório crítico das atividades desenvolvidas a respeito da formação de professores, no qual constam diversas informações em relação ao trabalho realizado para a capacitação dos docentes. Segundo o documento, além dos estudos propostos de maneira generalista por todas as SEMEDs, a Secretaria Municipal de Educação favorece meios para que a formação continuada aconteça dentro das instituições escolares. Para isso, estudos são realizados nas reuniões pedagógicas e nas horas-atividade, sob a orientação das assessoras de área e das coordenadoras pedagógicas que abordam temas sugeridos pelos próprios professores de acordo com suas necessidades específicas e a de seus alunos. Além disso, o relatório aponta, também, o fato de dirigentes e educadores buscarem cursos de formação em serviço e de pós-graduação.

Outro problema apontado é o fato de que, em geral, não há continuidade dos estudos iniciados a cada ano. Geralmente, a prática mais comum é a realização de cursos em locais para grandes eventos, que comportam centenas de pessoas. Essa participação em massa descaracteriza capacitação, pois há perda de identidade do trabalho, as diferenças locais são desconsideradas e o curso ou palestra adquire contornos de espetáculo, dissociando-se das questões relevantes e aprofundamentos teóricos. Mesmo quando há tentativas em manter uma conduta “democrática”, como a de consultar os professores a respeito de quais temas gostariam de discutir, a solicitação é quase unânime em relação a temas relacionados à motivação e à indisciplina.

O grande desafio, portanto, para a organização de uma proposta de capacitação, é o de estruturar um projeto de trabalho capaz de atender as necessidades e interesses de professores e crianças. As particularidades locais, do Centro ou da Escola, precisam ser contempladas, sem perder a dimensão dos aspectos gerais que envolvem a educação atual. Priorizar o emergencial: “como fazer”, “como preparar uma determinada aula”, ou ainda, “como agir diante de uma dada situação”, não pode ser o mais relevante para a formação pretendida, pois isso acarretaria desconsiderar os fundamentos. Uma formação que seja expressão de uma proposta de Educação deve pautar-se em argumentos que favoreçam a promoção intelectual e a prática dos professores.

É preciso, portanto, conhecer quais são os conhecimentos que dos quais os docentes se utilizam e refletir a respeito de suas experiências, pois, a partir delas é que o formador poderá desenvolver seu trabalho. Em relação ao CFC que propomos, o fator tempo (duração do curso) foi uma das características mais importantes, pois propiciou um trabalho longitudinal relativo à compreensão do funcionamento e

organização do contexto, a conhecer os participantes da interação, (re-)direcionar as ações a serem realizadas, destinar tempo para discussões e, ainda, a pensar o próprio curso organizado e aos elementos de participação do formador nesse processo formativo.

4. Movimento do curso de formação continuada

Para a análise dos movimentos temáticos dos encontros, utilizamos as categorias propostas por Bronckart (2008) e Bulea (2010) de Segmentos de Orientação Temática (SOT), para os segmentos que introduzem um tema nos textos e Segmentos de Tratamento Temático (STT), para os subtemas desenvolvidos durante as reuniões.

Para desconstruir e descrever, portanto, o CFC, partiremos primeiro da segmentação do curso em temas gerais que envolvem sempre uma tentativa de adesão dos participantes, o que, a nosso ver, constitui-se como a incursão física e subjetiva (parâmetros físicos e subjetivos, Bronckart, 1999) para uma ação de linguagem. Consideramos física, pois é necessária a participação ativa desses agentes (vinda aos encontros semanais e a permanência durante o curso) e subjetiva, porque é necessário que esses mesmos agentes tenham o desejo, a vontade, o interesse (Leontiev, 1978) em manter-se filiado ao grupo, por isso, a importância dos temas a serem discutidos em cada encontro.

Segundo, o que chamamos de subtemas são as ações empreendidas pelo PF que, por meio dos registros escritos e do áudio, nos auxiliam a identificar as principais ações de linguagem efetuadas pelos participantes (PF e PFC), o que, a nosso ver, corresponde justamente às categorias de análise do agir. A partir delas, foi possível estabelecer uma terceira categoria de análise a qual propiciará indícios para possíveis interpretações (Bulea, 2010). A esse terceiro grupo, atribuímos à denominação de *ação-proposta* — àquela desempenhada pela PF.

No quadro a seguir, buscamos sintetizar como essas figuras de ação-proposta na contextualização se organizam nos discursos de acordo com os temas que focalizam o agir referente da PF:

Quadro 1. Figuras de Ação-proposta da Contextualização

TEMAS E SUBTEMAS: ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DOS ENCONTROS			
FIGURAS DE AÇÃO-PROPOSTA			
TEMA	SUBTEMAS	SUBTEMAS	SUBTEMAS
Contextualização	<p>A p r e s e n t a ç ã o pela secretaria de educação</p> <p>Autoapresentação</p> <p>Apresentação do Projeto (objetivo, teoria, métodos e prática)</p>	<p>Leitura e reflexão de texto</p> <p>Relato de experiência</p> <p>Trecho de um filme</p>	<p>Relatos de experiências anteriores e solicitação do desenho de uma árvore</p> <p>Comparação entre tema do filme e o desenho</p>

Fonte: Baseado em Bulea (2010)

Como apresentado no quadro 1, para as *figuras de ação-proposta*, agrupadas em subconjuntos, atribuímos, de acordo com os subtemas, denominações (Bulea, 2010, p. 123-148) tais como:

Ação-ocorrência: apresenta-se em segmento de discurso interativo, no qual o conteúdo temático é relacionado aos parâmetros da situação de interação (Bronckart, 2008). Segundo Bulea (2010, p. 123-124), caracteriza-se por “um fortíssimo grau de contextualização no sentido de que sua construção mobiliza intensamente elementos disponíveis no entorno imediato do actante”. Nesse sentido, podemos analisar, de acordo com o quadro acima explicitado que a *ação-ocorrência*, quando inserida à *figura de ação-proposta*, assinala a incursão da PF na tentativa de se autodesignar e se fazer identificar por seu caráter particular. Por meio do discurso interativo, ocorre a incursão de um enunciador que mantém uma relação direta com os parâmetros da situação de interação devido ao intenso uso de dêiticos de tempo e pessoa em busca da adesão dos participantes, por meio, também, de vozes de autoridades e dos pré-requisitos de sua formação. A seguir apresentamos um trecho da apresentação do PF:

Exemplo 1: PF

[...] ahn/ como Z falou, meu nome é X e como vocês eu também sou professora, mas do ensino médio/trabalho em uma escola particular e lá há mais ou menos 3 anos eu trabalho com as professoras de 1.^a a 4.^a série/ ou melhor/ do 1.^o ao 5.^o anos agora do fundamental I nê/ assessorando no ensino de Língua Portuguesa. Como Z já falou, tô no 3.^o Ano do doutorado e a mais de 10 anos estudo com a professora Y/ desde minha graduação em um projeto de pesquisa dela na UEL e fiz especialização meu mestrado e agora o doutorado com ela/ esse projeto [...] utilizamos esse livro aqui inicialmente que é de um teórico chamado Bronckart/ [...] esses outros aqui também e esses da Anna Rachel Machado que também trabalha com os gêneros e a questão da formação do trabalho do professor[...] todos eles tem sua base teórica na teoria histórico cultural que é do Vigotski que vocês conhecem bem [...]

A figura de ação-ocorrência apresenta inicialmente um agir que busca, além de qualificar o PF, criar uma imagem respeitável e de confiança, a partir do uso de *figuras de autoridade* como “UEL”, “Professora Y”, “Bronckart”, “Anna Rachel Machado”, “Vigotsky” e *figuras de confiança* como “também sou professora”, “assessorando há mais de três anos”, “especialização”, “mestrado”, “projeto de pesquisa”. Ao utilizar esses recursos há uma tentativa de, por um lado, angariar a simpatia e adesão das professoras em formação e, de outro, conquistar o respeito e a confiança em relação aquilo que está se propondo a fazer. Desta forma, ao mesmo tempo em que se “autocontextualiza”, acaba por contextualizar toda a situação de enunciação que doravante passa a existir.

O texto configura-se em um relato autobiográfico devido às marcas linguísticas que constituem a implicação dos parâmetros físicos de ação de linguagem (*meu, eu* e os verbos e outros segmentos do texto que se referem ao agente-produtor), o que confere ao texto um discurso interativo (mundo do narrar), uma vez que, implica, “personagens, acontecimentos e/ou ações que se caracteriza pelos parâmetros físicos de ação de linguagem em curso” (Bronckart, 1999, p. 162). Além disso, há fortes marcas dêiticas que o situam temporalmente em relação ao aqui/agora, tais como (*sou, trabalho, “to”, estudo*) que podem ser compreendidos como presente com valor psicológico, representando um processo durativo (presente genérico ou *gnômico*), o que confere uma localização temporal neutra.

Ação-acontecimento passado: segundo Bulea (2010, p. 132), essa figura de ação propõe uma compreensão retrospectiva do agir. Ainda que não esteja situado na relação de contiguidade com a situação de sua textualização, pode preservar um caráter que se destaca, considerando a experiência ou a prática ordinária do actante. Em outras palavras, o agente retira de seu passado “histórias” que têm um caráter ilustrativo, trata-se de episódios que, no caso, o PF, os utiliza a fim de ilustrar o que diz, na intenção de fazer-se compreendido. Os excertos a seguir apresentam em dois momentos distintos o que acreditamos ser o uso desse recurso:

Exemplo 2: PF

Trecho 1

[...] agora vamos ler um trecho de um trabalho de uma professora de pedagogia [...] nesse texto ela fala de uma maneira mais filosófica/ faz uma descrição de um momento vivido por ela/achei muito pertinente para esse momento pois fala justamente da realidade da escola/da sala de aula/dessas mudanças que temos que encarar o tempo todo [...]

Trecho 2

[...] vou colocar um trecho do filme Mindwalk que fala/conta a história de um político candidato às eleições que insatisfeito retorna à ilha onde viveu sua infância e quando um amigo vai apanhá-lo no aeroporto no

caminho resolvem parar num castelo e lá ele conhece por acaso uma cientista/ no diálogo entre eles/eles começam a comentar/discutir coisas sobre as teorias e o funcionamento do mundo [...]

Os trechos acima, transcritos a partir da gravação do primeiro encontro, aparecem como segmentos do *relato interativo* (Bronckart, 1999) em que o PF busca sintetizar, por meio de uma breve contextualização, a situação a que, em seguida, estarão inseridos (leitura do texto e depois o trecho do filme). O início desses relatos prévios aos textos são marcados por unidades representativas dos verbos do dizer (*ela fala, fala/conta*) demonstrando o início do discurso indireto que mantém, nesse instante, o actante distanciado dos parâmetros temporais da situação de interação (introduz personagens que não fazem parte do tempo e lugar da interação), porém, sua implicação é constantemente retomada, quando reassume sua presença no texto (com as marcas linguísticas de primeira pessoa *eu* e *nós* que aparecem implícitas em vários verbos como (*achei, temos, vou, vamos, retomamos, deveríamos*). Os verbos utilizados situam os interactantes em um eixo de referência temporal no presente, pois se constituem, até mesmo pelo seu caráter monologado, com valor genérico. Também os nomes e pronomes não têm valor exofórico, pois é posto em cena, dentro do quadro de comunicação.

Ação-experiência se constitui por uma compreensão do agir-referente sob “o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à tarefa concernente” (Bulea, 2011, p. 137). Na verdade, segundo a autora, esse balanço se baseia em práticas repetidas dessas tarefas em situações diversas que são recontextualizáveis, pois a configuração geral na qual se realiza, construída e assumida pelo actante são adaptáveis a diferentes contextos de apresentação. Buscaremos demonstrar isso no exemplo a seguir:

Exemplo 3: PF

[...] na escola eu trabalhava assessorando as professoras em língua portuguesa/na verdade havia uma lacuna/deficiência em relação à aprendizagem da leitura e escrita porque todos nos sabemos que a graduação não propicia uma formação capaz de formar o professor bom em todas as áreas/atraves das necessidades das professoras nós íamos trabalhando no coletivo e no individual/no coletivo a gente trabalhava com temas gerais como as teorias as sequências didáticas/o trabalho com gênero textual/ projetos/livro didático/correção/leitura/refacção/produção de texto/enfim/já no individual o que cada uma necessitava/como/como trabalhar com conceitos gramáticas/com substantivo/artigo/advérbio/enfim/como elaborar um roteiro para produção de texto/enfim as dificuldades de cada uma pra ensinar [...].

A ação-experiência também se encontra encaixada ao *discurso interativo* que consideramos como base para todas essas figuras de ação. A ação-experiência revela características próprias do fazer do actante. Nesse caso, o PF rompe com a enunciação

até então contextualizadora e passa a relatar numa sequência lógica os acontecimentos (*eu trabalhava assessorando...trabalhando no coletivo e no individual...no coletivo... já no individual...*). As formas do pretérito imperfeito (*trabalhava, havia, íamos, necessitava*) marcam a disjunção em relação ao momento de fala. O processo de enumeração das diferentes atividades, também, acaba por se constituir como um recurso para demonstrar o quanto o actante domina em relação aos conteúdos, o que, talvez, espera que impressione os interactantes e os faça aderirem ao projeto. O trecho */porque todos nos sabemos que a graduação não propicia uma formação capaz de formar o professor bom em todas as áreas/* é outro recurso utilizado pelo PF para validar seu discurso, ou seja, novamente há uma tentativa de enfraquecimento do processo de formação das professoras em formação (*todos nós sabemos*) e a tentativa de convencimento, nesse caso, o enunciado funciona como um argumento forte de persuasão.

No decorrer do CFC, outras figuras de ação, isto é, outros agires de linguagem se fizeram presentes no discurso do PF, a fim de que conseguisse desenvolver seu trabalho. Devido à extensão dos registros e a impossibilidade de mencioná-los na íntegra, fragmentamos os discursos, selecionando segmentos que acreditamos comportar diferentes figuras de ação que auxiliam a organização do trabalho e, conseqüentemente, a atingir os propósitos comunicativos e os objetivos intencionados. Após a “adesão” do grupo a partir das figuras de ação-proposta, o PF inicia um processo de incursão aos aspectos formativos baseados em regras de funcionamento e organização subjetiva dos conteúdos selecionados para o CFC.

4.1 Figuras da ação canônica

Além das figuras de ação já descritas, Bronckart (2008) e Bulea (2010) apresentam outras duas que aparecem no discurso dos participantes. Essas figuras de ação correspondem à figura de ação canônica e à figura de ação definição. O curso como um todo vai sendo estruturado sob uma planificação temática de elementos evocados coerentemente de acordo com as intenções e propósitos para uma organização e relacionamento entre as partes constitutivas do CFC. Vários segmentos do discurso da PF foram analisados e deles foram apreendidas, principalmente, várias sequências temáticas, organizadas sob os mais diferentes mecanismos de textualização, que se encaixam às figuras de ação canônica que passaremos a analisar. Defendemos que as figuras de ação canônica estão por trás de todas as outras ações de linguagem realizadas, pois o curso visa à construção prototípica do agir, porém, sem que essa construção esteja ancorada no discurso teórico totalmente a-contextualizado, com agentividade nula, mas sim, que esse discurso esteja “camuflado” pela interatividade a que se propõe o formador.

O fato da recorrência e aparecimento dessa figura de ação com tanta frequência, talvez se justifique, exatamente por esta ter um caráter mais teórico, à medida que remete para a ordem de procedimentos, nas palavras de Bronckart (2008, p. 172). Segundo Bulea (2010), a ação canônica é organizada quase exclusivamente sob a modalidade

do expor, sob a forma de um discurso teórico ou ainda um misto de teórico interativo e é a essa última que atribuímos a organização dos trechos discursivos doravante analisados, pois, de um lado, se caracteriza por uma evocação “‘genérica’ dos fatos que não se relacionam nem com a situação de interação nem com qualquer origem temporal; de outro lado, por graus variáveis de implicação do autor do texto no conteúdo evocado”.

De acordo com a apreensão de diferentes temas, pudemos constatar que essa forma de agir, portanto, comporta contingências particulares dos procedimentos adquiridos durante os processos formativos formais do PF e, ao mesmo tempo, caracteriza-se por sua incursão em um processo de dialogismo e interatividade necessários para que o CFC se realize, caso contrário — somente com o aparecimento de figuras de ação canônica “puras”, como discurso teórico — o curso se caracterizaria por mera transmissão e reprodução de conteúdos. Assim, embora não perca seu caráter teórico e em alguns momentos prescritivo, senão cairia no senso comum, o CFC mantém relações subjetivas entre esses elementos, assinalados pelas sequências temáticas e que, subjacentes a elas, estão às figuras de ação canônica, como apresentaremos a seguir.

4.1.1 Figura de ação canônica: instrução subjetiva

A ação canônica aparece como um regulador prescritivo das ações a serem realizadas. Nesse sentido, o fragmento do exemplo 4 apresenta uma proposta de atividade dirigida às PFCs, no qual o prescrever é representado pelos verbos “vou passar”, “vamos fazer”, “vamos supor”, “vão montar” que funcionam como instrução para a realização da tarefa. Contudo, essa organização não segue padrões rígidos e formais para execução dessa tarefa, mas é organizado “subjetivamente” pelo PF da maneira como acredita ser mais funcional para o grupo, isso se comprova pelo uso da primeira pessoa singular “eu” e do plural “vamos”, o que coloca o produtor do texto em um processo de interatividade. Desta forma, embora tenha um caráter teórico, o discurso apresenta um misto de interatividade, caracterizado pelo discurso teórico-interativo que caracteriza a figura de ação-ocorrência por ser fortemente contextualizado, sendo o eixo de referência temporal dessa situação de interação, como podemos ver a seguir:

Exemplo 4: PF

*O desafio que é preparar uma aula com material X, tá? **Eu vou passar** pra vocês o material, **eu simplifiquei** bastante, porque a gente não tem muito tempo aqui pra ficar lendo, relendo. Então, **vamos fazer** de uma maneira bem simples, mas **eu acho que já é suficiente**. Desse material, **vamos supor** que fosse o material didático que vocês encararam aquele dia pra montar sua aula, tá. Nesse material didático, em duplas, **vão montar** uma sequência didática que **eu acredito que é o nome** que vocês deem pra aquilo **que vocês fazem pra levar pra sala de aula**.*

O PF faz menção a um “*desafio*”, escolha lexical que tem um uso intencional de provocar, promover uma ação, isto é, desafiá-las à realização da tarefa. O uso constante do pronome “*eu*” coloca o PF numa situação de controle da situação com verbos enfáticos (constativo) “*vou passar*”, “*simplifiquei*”. A seguir, ele atenua, mas não enfraquece seu discurso com os verbos performativos “*eu acho que já é suficiente*” que, ao mesmo tempo em que expressa uma possibilidade contrária (não ser suficiente), acaba por colocar o locutor numa posição de certeza, uma vez que, devido à hierarquia estabelecida na interação, expressam uma convicção, incontestável. Em “*eu acredito que é o nome*” ocorre o mesmo fato, sendo o pronome “*aquilo*” um espécie de “desqualificador” intencional para se referir ao trabalho atual realizado pelas professoras. “*Aquilo*”, portanto, diminui a organização do trabalho das PFCs, retirando a possibilidade dos saberes necessários à realização da SD que o PF quer “provar” às PFCs que elas não têm, criando dependência em relação ao CFC, pois “somente” a partir dele é que poderão aprender.

Podemos interpretar que todos esses recursos são utilizados como estratégias argumentativas realizadas pelo PF para levá-las à realização da atividade e dar maior credibilidade e valorização à ação a ser empreendida. Com os verbos no indicativo futuro “*vamos fazer*”, “*vamos supor*”, atribui uma ordem na qual se coloca como parte do processo de execução, mas que encerra com “*vocês vão montar*” imputando a responsabilidade às PFCs. Atribuímos a essa ação de linguagem de figura de ação canônica, pois está baseada em uma organização argumentativa de caráter prescritivo, mas, cujas regras são formuladas subjetivamente de acordo com crenças e normas internas ao PF, seguindo estratégias discursivas próprias, individuais, portanto, subjetivas, sem, contudo, deixar de instruir de acordo com regras que organizam e viabilizam a realização da tarefa.

4.1.2 Figura de ação canônica: instrução normativa

A figura de ação canônica por meio de uma sequência temática de instrução normativa diferencia-se da anterior, pois, embora a ordenação discursiva e as escolhas lexicais, semânticas e sintáticas sejam do PF, a ação discursiva segue um roteiro, uma norma, que não depende do sujeito, mas de como são externamente utilizados por outros sujeitos com base em normas e regras de organização postas por uma comunidade. No caso do exemplo 5, o PF menciona na introdução de uma discussão teórica de um texto, como esse está formalmente estruturado em relação à apresentação do tema, justificativa, objetivos e subdivisões do artigo.

Exemplo 5: PF

Primeiro ele faz todo nessa primeira parte, um acompanhamento do que será feito durante esse artigo tá. Então ate aí tudo bem porque é só uma descrição mesmo, e ele justifica neh, os autores justificam o porquê que eles estão escrevendo esse artigo, justificam o que eles vão abordar dentro do artigo, as partes né, e ai eles partem de um trajeto, esse trajeto vai, primeiro, eles fazem uma breve analise dos documentos oficiais, so-

*bre a questão de sequência didáticas, **depois** eles falam de transposição didática, **depois** eles falam sobre modelos didáticos de gêneros e capacidade de linguagem, e **depois** eles vão falar sobre a sequências didáticas e ate ai que a gente combinou a leitura né [...].*

As marcas linguísticas que permitem evidenciar que o discurso está organizado a partir de regras externas, consistem em “*primeiro*”, “*nessa primeira parte*” e “*acompanhamento*”, “*partem de um trajeto*” que indicam uma ordem mais ou menos canônica para a construção do artigo. Essa estrutura, portanto, é regida por princípios praticamente universais desse gênero de texto de caráter científico que possui uma organização interna que obedece a regras de organização, como podemos observar pelo sequenciamento apresentado pelo PF: “*primeiro, eles fazem*”, “*depois*”, “*depois*”, “*e depois*”. Podemos considerar, desta forma, que essa é uma ação de linguagem que se organiza a partir de regras externas de funcionamento e que acabam por incidir sobre um determinado fato ou acontecimento a partir de normas construídas de maneira planejada.

4.1.3 Figura de ação canônica: esclarecimento

A figura de ação canônica, nesse exemplo, aparece com a função de esclarecer por meio de reiterações aspectos relacionados ao andamento do discurso, como podemos observar no trecho a seguir:

Exemplo 6: PF

*Mas é aí que tá, é isso que eu quero. **Quero que vocês fiquem com muita dúvida.** ((risos)) **Essa dúvida** que vocês tão tendo é extremamente importante para o que eu quero falar depois. Então vamos fazer assim, uma de vocês anota os grupos, cada uma de vocês anote os grupos, em folha separada, quais são **as dúvidas que vocês tiveram. Por quê? Porque** é a partir dessas dúvidas que a gente vai construir o nosso conhecimento, entendeu? **Porque** se não houvesse dúvida, tudo seria mais fácil. Então, teve dúvida, anota numa folha, pra depois a gente discutir.*

No trecho do exemplo 6, o tempo todo ocorre reiterações como em “é isso que eu quero», reiterado pela frase “*quero que vocês fiquem com muita dúvida*” que desencadeia uma série de esclarecimentos a respeito dos procedimentos. O “por que” reiterado pelo “porque” duas vezes seguidas esclarece os motivos da necessidade de se ter dúvida nesse momento da atividade e, cuja finalidade é promover o debate, a discussão posteriormente, mas sem deixar de instruir, coordenar, mesmo que de forma velada, novas atitudes.

4.1.4 Figura de ação canônica: explicação

Igualmente à figura de ação anteriormente descrita, a figura de ação canônica aparece no exemplo 7 sob um caráter mais explicativo, ou seja, consiste em explicar algo anteriormente referido, introduzido por uma conjunção explicativa (nesse caso

“porque”) e até mesmo por outras conjunções como “mas”, cujo sentido adversativo está relacionado à condição (“desde que”) de um saber “*desde que eu consiga fazer uma relação, estabelecer uma relação e relacionar esses textos*” que no discurso ganha sentido explicativo. Deixamos claro que esse trecho discursivo encontra-se encaixado a outro, cujo objetivo é, canonicamente, discutir aspectos relativos ao uso do gênero textual, nesse caso, a biografia, como um objeto de ensino engessado.

Exemplo 7: PF

*E como que eu sei fazer isso? **Porque** eu não posso só usar o texto biografia, **porque** eu limito muito meu aluno, eu limito demais, então trazendo esses outros textos diferentes, **mas, desde que** eu consiga fazer uma relação, estabelecer uma relação e relacionar esses textos.*

De acordo com Bronckart (1999, p. 228), as sequências explicativas auxiliam a compreensão de um acontecimento ou de uma ação humana que é apresentado como incompleto, ou como requerendo um desenvolvimento destinado a responder as questões (“*E como que eu sei fazer isso?*”). Nesse sentido, um agente explica as causas e/ou razões da afirmação inicial (“*porque*”), da mesma forma, as questões e contradições (“*mas, desde que*”) que essa afirmação suscita, provocando uma reformulação e enriquecimento à constatação inicial.

4.1.5 Figura de ação canônica: questionamento retórico

A pergunta retórica foi um dos recursos observados em muitos momentos do discurso proferido pelo PF. Com o objetivo de levá-las a pensar a respeito dos aspectos abordados durante o CFC, os questionamentos serviram como desencadeadores de um diálogo, além de significar uma situação de reflexão e a tentativa por instigar as PFCs a busca de respostas. Nos fragmentos a seguir, podemos observar as perguntas retóricas que, intercaladas às sequências tipológicas explicativas e/ou expositivas, tinham por função incitar o pensamento reflexivo.

Exemplo 8: PF

[...] Que é a ideia do professor mediador, né? Por que o que que é mais fácil? [...]

[...] Que atividade a gente pode fazer para estudar o contexto? [...]

[...] Mas assim, de tudo isso, o que que vai propiciar para o aluno compreender exatamente o funcionamento de um gênero textual? [...]

[...] O que que é uma característica temática? [...]

[...] Agora o livro traz poema, traz isso, traz aquilo, como é que eu vou misturar tudo isso pra aproveitar? [...]

[...] *Agora como a gente faz isso?*[...]

Essa ação, portanto, auxilia a cristalizar conhecimentos teóricos ou dissipá-los, do mesmo modo a (re-)formular ou (re-)ordenar conhecimentos referentes a procedimentos para a realização do trabalho.

4.1.6 Figura de ação canônica: exemplificação/ilustração

A figura de ação canônica que aparece por meio de exemplificação/ilustração consiste em um momento de disjunção, no qual ocorre um relato interativo que promove uma “quebra” na lógica do discurso atual, ocorrendo como uma figura da ação-acontecimento passado. Nesse tipo de figura, expressa por meio de sequência narrativa, em que há implicações do agente-produtor (“*o meu sobrinho ganhou uma Bíblia*”) e marcada por uma temporalidade anterior ao momento da fala em curso (*ganhou, aconteceu, falou, falei, começou etc.*), o PF se utiliza da exemplificação ou ilustração como um recurso argumentativo para tornar mais clara sua fala ou para simplificar, ilustrar, um fato ou ação que quer tornar mais compreensíveis ou próximos dos interlocutores.

Exemplo 9: PF

Então, o meu sobrinho ganhou uma Bíblia... ilustrada e tudo e tem a história, né! E aí o que que acontece? Ele desistiu, por que ele falou assim: ah, eu não sei ler. Eu falei: mas é lógico que você sabe ler, como é que você não sabe lê? Daí eu sentei com ele e a gente começou a ler as imagens... O que que falta pra ele? Uma orientação também sobre a leitura da imagem... Então assim: ler não é só palavra... é ler imagem também!

Podemos observar que essa disjunção ocorre em momentos diferentes intercalando a fala do PF. Ao mesmo tempo em que busca ilustrar uma situação por meio de um exemplo, também, vai utilizando-o para discutir, por meio da retomada do discurso anterior, questões que estão em jogo no processo de interlocução, como a leitura de imagens. A ilustração funciona como um tema cujo caráter argumentativo direciona para a apreensão de um procedimento.

4.2 Figura da ação definição

A figura da ação-definição é utilizada com frequência pelo PF. Esse recurso discursivo consiste em um suporte ou alvo de uma definição, pois propicia uma reflexão para engajar as pessoas em uma atividade de investigação e/ou posicionamento. Segundo Bulea (2010, p. 145), essa é uma figura descontextualizada, “no sentido que não mobiliza elementos disponíveis no contexto imediato do actante”. Segundo Bronckart (2008, p. 173), a figura de ação-definição “propõe uma apresentação geral sobre a natureza e sobre o estatuto do tratamento como ‘fenômeno no mundo’”. Observemos o exemplo 10:

Exemplo 10: PF

[...] Ó, no meio da página ali... onde tá as referências da última página... quando ele diz assim: “Primeiro lugar a sequência refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem, a série de atividades e exercícios seguem uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características linguísticas dos textos estudados. Em segundo lugar a qualificação didática tem a virtude de evocar tanto o objetivo da sequência, que é aprender, quanto a ação que a torna possível, que é ensinar” [...]

Como podemos perceber, ao discurso do PF são inseridos trechos de discurso teórico, cujas estruturas não denotam processos, mas buscam, por meio de formas verbais do presente genérico, na maioria das vezes, com verbos que representam estado mais um grupo adjetival de ocorrências, por exemplo, na parte em negrito, apresentar aspectos da natureza e do estatuto de um determinado tema. Ao utilizar esse recurso discursivo, a figura da ação-definição, o PF transfere a responsabilidade e atoriedade para si, mas por meio de uma voz de autoridade, o que acaba por se confundir em seu próprio posicionamento enunciativo, aliás, confirma esse seu próprio posicionamento.

Assim como a figura da ação canônica, a organização discursiva da figura da ação definição está inserida em segmentos do discurso teórico ou do misto teórico interativo, no caso do exemplo, não tematiza nem os actantes nem os gestos constitutivos no contexto imediato dos actantes. A figura da ação definição auxilia na construção semântica de um termo como, no exemplo 10, a definição sob a perspectiva do PF, do que seja *sequência* nesse contexto. Desta forma, produz-se uma definição do que seja sequência: a que se refere, a que se propõe, para que serve, o que objetiva, em que se difere etc. a partir da visão (e de escolhas) do produtor, cuja presença é marcada pela oralidade “nê” e pela reconstrução do enunciado.

A figura da ação definição também desdobra-se em outras formas de apresentação por meio de temáticas, como a motivação e analogia/comparação, apresentadas a seguir.

4.2.1 Figura da definição: motivação

A motivação aparece no transcorrer do curso como uma figura de ação recorrente, cada vez que o PF percebe certo desânimo ou cansaço das PFCs durante a realização de atividades, sejam essas para discutir um texto teórico ou realizar tarefas ou, até, para comparecer às reuniões, como podemos interpretar por meio da análise dos fragmentos descritos a seguir:

Exemplo 11: PF

[...] Então assim eu quero que vocês escolham depois o que vocês vão utilizar... [...] algumas reflexões que são importantes pra que depois vocês consigam caminhar sozinhas.[...]

[...] então o que eu espero realmente é que vocês possam caminhar sozinhas. [...] que você possa olhar pra ele e falar assim: olha, eu vou trabalhar tal gênero e montar as atividades [...]

[...] Esse ano estamos tomando atitudes que já vão refletir em sua sala de aula.[...]

[...] Ai, qual é a questão, a gente tá indo passo-a-passo, porque a gente não resolve nossos problemas de uma hora pra outra.[...]

[...] Tem que ir devagar, passo a passo. É um conhecimento construído. [...]

[...] Lá na sua sequência didática quando você vai fazer, você vai escrever [...] Não é tão difícil assim [...]

Os recursos linguísticos utilizados pelo PF não consistem em manifestações emocionais apelativas, mas o colocam de forma sutil como aquele que pode provocar de certa forma transformações em relação às práticas vigentes, buscando definir aspectos que parecem obscuros. Por exemplo, quando diz “*eu quero que vocês escolham*” ou “*o que eu espero realmente*”, os verbos no presente do indicativo apresentam um desejo pontual em relação aos acontecimentos. O tempo todo, o PF reforça a necessidade de se estabelecer autonomia, porque as PFCs têm a expectativa de que poderão receber fórmulas prontas, modelos a seguir, por isso, a necessidade de reforçar o tempo todo que elas deverão se munir de saberes suficientes para tornarem-se capazes de realizar o trabalho, sozinhas.

4.2.2 Figura da ação definição: analogia/comparação

A figura da ação definição consiste em um recurso discursivo que busca, por meio de imagens, de analogia/comparação, comparar elementos de caráter prático das ações dos professores. Nesse caso específico, a discussão era a respeito do ensino de partes fragmentadas do texto e o uso do texto como pretexto para ensinar determinados aspectos relativos à linguagem. O argumento discursivo utilizado pelo PF, como podemos observar no exemplo 12, é o de aproximar por meio de analogias e comparações, o uso fragmentado e/ou descontextualizado do gênero ou dos textos para o ensino.

Exemplo 12: PF

*Por exemplo, quando você chega aqui, o que que você olha? Você olha a estrutura física desse prédio... **Você olha.** Seus olhos estão acostumados com essa estrutura física. Embora ela seja diferente da **sua casa**, de um outro... da casa **da sua vó**, da casa da **sua tia**, da **sua vizinha**... ela é uma estrutura física reconhecível. Tem janela, porta, um espaço e tudo mais, certo? [...] O que que a **gente vê**? **A gente vê** a coisa pronta... a coi-*

sa grande... a gente vê o todo! O texto é a mesma coisa... quando o aluno vai se relacionar ele não se relaciona com pedacinhos... ele... na convivência dele, na vivência dele, o que que ele faz? Ele se relaciona com o todo. Por que na prática social dele, na vida dele, ninguém fala pra ele: “olha, você... você tem que preencher um cheque e você preenche só a data, o resto você não precisa... Ou assina...”... mas assim... o que que acontece? Você não pede partes. [...] Se eu peço pra vocês: façam um artigo... eu não vou querer um artigo só com a introdução. Não é só uma parte que eu quero. Você não pode fazer só a introdução. Você tem que fazer as outras partes que se relacionam com esse artigo... Se eu peço uma receita de bolo, não adianta nada você me dar só os ingredientes, por que na hora que eu for fazer eu até posso conseguir, mas na hora que eu for fazer... a receita de bolo... [...] quando eu vou fazer as minhas coisas, eu faço... eu olho globalmente as coisas... eu olho elas como um todo. [...] o que você faz? Você olha se é bonito, você olha o todo... da aquela olhada no todo, por que você quer ver o todo... se funciona... você só olha se é bonito... se anda... vai pra frente, volta pra trás... tá ótimo!...

O uso repetitivo dos pronomes “você”, “a gente”, “eu” e “ele(s)/dele(s)” tem um caráter mais genérico para realizar esse processo de analogia ou comparação. O “você” tem um caráter genérico no sentido de que pode representar qualquer sujeito mencionado e não um “tu” específico; no caso, não se refere apenas às PFCs, mas a todos os interlocutores possíveis desse discurso. Da mesma forma, o “eu” não se caracteriza pela pessoa do PF, mas um locutor possível no quadro da argumentação em curso. “A gente” aqui não se refere a um “nós” específico, mas inclui esse “eu” e “tu” genéricos, enquanto que o “eles/deles” também comporta essa característica generalista em relação a alunos e não aos alunos específicos desses professores.

Os verbos que acompanham esses pronomes assumem também um caráter de presente do indicativo com valor genérico para dar a impressão de que aquilo está ocorrendo naquele momento, ora para negar ora para afirmar uma ação de maneira categórica. Além de servir como um argumento de (re)construção de situações analógicas e comparativas, essas “imagens” criadas servem para incitar o pensamento reflexivo, assim como, para auxiliar na definição de determinados elementos.

5. Considerações finais

As respostas às questões realizadas no início deste artigo, podem ser expressas pelos resultados analíticos evidenciados pelas figuras de ação que contemplam o discurso do PF. O que buscamos apresentar em relação às figuras de *ação-proposta* é que existe um conjunto de recursos linguísticos que funcionam como “artimanhas” argumentativas relativamente *não* intencionais. Porém, por serem encaixadas ao todo discursivo como um construto pré-elaborado, ganham um caráter intencional e são utilizadas pelo proponente nessa situação de comunicação. A “artimanha” mencionada consiste em um recurso estratégico de astúcia daquele que comunica, porém não tem um caráter negativo ou até pejorativo, mas uma tática discursiva espontânea para que os propósitos comunicativos sejam alcançados (Koch, 2003).

Para Bronckart (2008, p. 174), as figuras de ação são provenientes de escolhas, ao mesmo tempo temáticas e discursivas, na apreensão do agir. Por implicação ou autonomia, conjunção ou disjunção, os trechos seguem sequências tipológicas que explicam, descrevem, narram, expõem, normatizam, regulamentam etc. servindo de argumento para os objetivos comunicacionais vigentes na interação.

As figuras de ação podem constituir uma ferramenta importante para as pesquisas que buscam interpretar processos formativos a partir dos recursos elaborados para dar significado às ações do formador. A principal contribuição dada por esse estudo, a nosso ver, consiste em podermos afirmar que embora o curso proposto e o discurso do PF sejam instituídos por procedimentos teóricos, a questão geralmente prescritiva ficou subjacente às ações propostas para a formação. Esse fato fica comprovado pela detecção das figuras da ação canônica que permeiam todo o discurso; porém, tendo o formador, outras estratégias, a busca de tornar o discurso solidário, co-participativo, conciliador, afetivo etc. tendo em vista a interlocução.

As instruções, os esclarecimentos, as explicações, as exemplificações e ilustrações, as definições, as motivações e a repercussão dos questionamentos retóricos ganham um caráter dialógico, quando o PF assume-se como autor junto ao texto e o processo de interatividade ganha reforço pela implicação dos parceiros, isto é, dos interlocutores, na atividade. Portanto, podemos afirmar que o CFC proposto, abre-se para uma perspectiva mais dialógica e colaborativa, fugindo ao caráter descontextualizado ou excessivamente teórico. O PF demonstra preocupação em relação às PFCs, instaurando, junto ao curso, a responsabilidade social do formador: preocupando-se com a forma como são ditas e desenvolvidas as teorias; importando-se com os sentimentos, interesses, desejos dos seus interlocutores; inquietando-se para atender, mesmo que, ainda, em determinados momentos, com caráter assistencialista, as necessidades e conflitos decorrentes do trabalho proposto.

Desta forma, parece-nos que o caráter prescritivo, geralmente agregado aos CFs, perde essa conotação à medida que o PF passa a estabelecer um diálogo dinâmico com as PFCs. Embora, como pano de fundo para essa interatividade, exista um discurso teórico elegido sob regras e prescrições, que consideramos necessário, pois, por um lado, atende às características do gênero de texto CF e, por outro, é inerente ao ofício, *metier* do formador, devido ao processo interativo que se estabelece, esses trechos discursivos ganham novos contornos, destacados pelos temas e subtemas. Nesse sentido, esperamos que essa análise possa contribuir para a compreensão das relações estabelecidas nos CF e para o repensar das ações formativas, a fim de realmente transformar o agir docente em sua prática pedagógica cotidiana.

Referências bibliográficas

- Brasil. (2002). *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC. Recuperado em 18 julho, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- Brasil. (2005). *Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica e centros de pesquisa e desenvolvimento da educação: orientações gerais*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2006). *Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica e centros de pesquisa e desenvolvimento da educação: orientações gerais*. Brasília: MEC. Recuperado em 1 outubro, 2010, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. (A. R. Machado e P. Cunha, Trads.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (A. R. Machado e P. Cunha, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2009). Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In V. L. L. Cristóvão & L. S. Abreu-Tardelli (Orgs.), *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bulea, E. (2010). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais na interpretação da atividade*. (E. V. L. F. Leurquin e L. L. E. R. Figueirêdo, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Koch, I. G. V. (2003). *A inter-ação pela linguagem* (8a ed.). São Paulo: Contexto.
- Lanferdini, P. A. da F. (2012). *O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Leontiev, A. N. (1978). *Atividade consciência e personalidade*. (M. S. C. Martins, Trads.). Recuperado em 22 julho, 2012, de <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>.
- Liberalli, F. C. (2010). *Formação crítica de professores: questões fundamentais*. Campinas: Pontes.
- Luz, I. C. P. da. (2012). *A repercussão do programa pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas: uma análise preliminar*. Recuperado em 31 janeiro, 2013, de <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab25.pdf>.
- Machado, A. R. (2004). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- Signorini, I. (2006). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola.
- Verdinelli, M. M. (2007). *Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico crítica e teoria histórico-cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zirondi, M. I. (2013). *Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

Da inabilidade à habilidade genérica: um processo gradual de formação e domínio de gêneros do discurso

From generic inability to generic ability: a gradual process of formation and mastery over speech genres

Anselmo Lima

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
selmolima@hotmail.com

Resumo

A partir da teoria dos gêneros do discurso, em uma perspectiva bakhtiniana, este texto apresenta a ideia de que o sentimento de impotência comunicativa de certos sujeitos falantes ligado à ausência de domínio prático de gêneros pode não permanecer como tal se os sujeitos tiverem repetidas oportunidades de se comunicar nas mesmas situações de interação ou em situações semelhantes. Nesse caso, pode ocorrer um processo gradual de formação e domínio de gêneros do discurso pelos sujeitos, em um movimento que vai de uma inabilidade a uma habilidade genérica. Para demonstração dessa ideia, é analisado o caso de uma personagem cinematográfica, Peter Klaven, do filme hollywoodiano “Eu te amo, cara” (2009). Os conceitos teóricos mobilizados nas análises são: 1) dimensões impessoal, pessoal, interpessoal e transpessoal da atividade humana; e 2) relação interlocutiva, construção composicional, conteúdo temático e estilo, como componentes indissolúveis das formas relativamente estáveis de enunciados denominadas gêneros do discurso.

Palavras-chave: Gêneros do discurso; Inabilidade genérica; Habilidade genérica.

Abstract

From the point of view of the theory of speech genres, and from a bakhtinian perspective, this text presents the idea that the feeling of communicative helplessness experienced by certain speakers and related to the absence of practical command of genres may not remain as such if the subjects have repeated opportunities to communicate in the same interaction situations or in similar ones. In this case, a gradual process of genre formation and mastery by the subjects may occur, in a movement that goes from generic inability towards generic ability. In order to demonstrate that idea, the case of a Hollywood movie character, Peter Klaven (“I love you, man [2009]”), is analysed. The theoretical concepts employed in the analysis are: 1) impersonal, personal, interpersonal and transpersonal dimensions of human

activity; and 2) interlocutive relationship, compositional structure, thematic content and style, as indissoluble components of relatively stable types of utterances known as speech genres.

Keywords: Speech genres; Generic inability; Generic ability.

1. Introdução

Apesar de dominarem uma língua, muitas pessoas se sentem impotentes em algumas situações comunicativas pelo fato de não dominarem na prática os gêneros do discurso. Nesses casos, os sujeitos falantes se calam ou fazem intervenções bastante desajeitadas por causa de uma *inabilidade* de agir de acordo com os gêneros requeridos pelas situações, não conseguindo — por exemplo — tomar a palavra a tempo, nem começar e terminar seus enunciados adequadamente. Bakhtin soube indicar esse problema com particular clareza:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma *inabilidade* para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma *inabilidade* de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples) (Bakhtin, 2003, p. 284-285, grifos meus).

Baseando-me em resultados de minha pesquisa de pós-doutorado, previamente publicados em inglês na forma de projeto de pesquisa (cf. Lima, 2014a) e na forma de artigo científico contendo conclusões abrangentes (cf. Lima, 2015), proponho-me a indicar que esse sentimento de impotência e essa ausência de domínio prático dos gêneros podem não permanecer como tais conforme os sujeitos falantes têm repetidas oportunidades de se comunicar nas situações sociais (ou em situações semelhantes) em que inicialmente se calam ou fizeram intervenções desajeitadas. Meu objetivo é evidenciar que os sujeitos falantes, quando se desenvolvem em suas capacidades linguístico-discursivas, o fazem gradualmente, na transição tensa de um estado de *inabilidade* a um estado de *habilidade genérica* que se materializa no processo subjetivo progressivo de adequação de seus enunciados à dinâmica da interação verbal em dada esfera de atividade, o que implica ao mesmo tempo tanto a elaboração quanto o domínio de gêneros por meio da estilização de gêneros pré-existentes requeridos ou não pelas situações comunicativas.

Para isso, com base em Clot (2008), mobilizarei à minha maneira o conceito de instâncias impessoal, pessoal, interpessoal e transpessoal da atividade humana, com o propósito de apreender essa dinâmica do desenvolvimento dos gêneros de discurso a partir do exame de seus quatro elementos constitutivos e indissolúveis: relação interlocutiva, construção composicional, conteúdo temático e estilo. O material de análise é proveniente do filme hollywoodiano “Eu te amo, cara!” (2009) e será detalhado no item de fundamentação teórico-metodológica.

2. Fundamentação teórico-metodológica

Clot (2008) propõe estudar a atividade de trabalho do ponto de vista de quatro dimensões analíticas interrelacionadas: 1) impessoal; 2) pessoal; 3) interpessoal e 4) transpessoal. Conforme explicado em Lima (2014b, p. 11):

A dimensão “impessoal” corresponde à atividade prescrita, seja de maneira oficial, seja de maneira oficiosa. A dimensão “pessoal” corresponde a uma apropriação da dimensão impessoal pelo sujeito em atividade na relação com os outros, o que vem a constituir a dimensão “interpessoal” da atividade: a atividade humana não existe sem destinatários. Finalmente, a dimensão “transpessoal” corresponde às maneiras comuns de se fazer algo em um coletivo, partilhadas pelos sujeitos em dado meio, isto é, corresponde aos gêneros de atividade, que — por sua vez —, paradoxalmente, englobam e são englobados pelos gêneros de discurso, em um amálgama indissolúvel.

Assumindo-se aqui muito mais o ponto de vista da atividade de linguagem, a instância impessoal diz respeito às prescrições oficiais e/ou oficiosas do comportamento verbal do sujeito na, pela e para a sociedade. A instância pessoal corresponde à resposta do sujeito falante a essas prescrições por meio da concepção de projetos discursivos que se dirigem a outros sujeitos, elaborando-se e reelaborando-se no decorrer e em consequência da interação verbal, disso advindo a própria instância interpessoal, uma vez que a atividade de linguagem não existe sem destinatários. Finalmente, a instância transpessoal corresponde ao resultado desse complexo processo na forma de tipos relativamente estáveis de enunciados em determinadas esferas de atividade humana, os quais podem ser apreendidos do ponto de vista de seus quatro elementos constitutivos, a saber: relação interlocutiva, construção composicional, conteúdo temático e estilo. Esses elementos podem ser definidos como segue:

A relação interlocutiva diz respeito ao modo constantemente mutável como o locutor e o interlocutor se veem e se tratam ao dialogar; a construção composicional diz respeito ao material verbal e/ou visual empregado e a sua disposição/organização para compor os enunciados; o conteúdo temático corresponde ao sentido ou aos sentidos produzidos pelo material verbal a partir de suas significações que entram em contato com o contexto comunicativo e, finalmente, o estilo está relacionado ao modo como os sujeitos falantes tomam enunciados e seus gêneros correspondentes como objeto de ajustes para torná-los adequados a certos contextos e circunstâncias comunicativas, tendo em vista atingir objetivos comunicativos específicos (Lima, 2014c, p. 38; Lima, 2010, p. 74-75).

Com base nesses conceitos teóricos, meu material de análise é proveniente do filme hollywoodiano “Eu te amo, cara!” (2009), que apresenta a história de Peter Klaven, um corretor de imóveis que, após viver com sua namorada por oito meses, decide pedi-la em casamento. Logo depois de receber um empolgado “sim!”, sua noiva, as amigas dela e sua família querem saber quem será seu padrinho (*best man*). Mas Peter não tem amigos do sexo masculino que poderiam ocupar essa posição, pois sempre preferiu a amizade e a companhia de mulheres. Manifesta-se, então, no discurso das pessoas à sua volta, uma prescrição social típica da cultura estadunidense: “um homem que acaba de pedir sua namorada em casamento deve obrigatória e imediatamente anunciar quem será seu padrinho” (trata-se aqui da *instância impessoal*). Constrangido e pressionado, Peter se vê obrigado a rapidamente fazer amizade com homens. Projetando e realizando encontros e diálogos (identifica-se aqui a *instância pessoal*), tem nesse processo diversas experiências desastrosas, pois não domina os gêneros do discurso requeridos pelas situações (nisso observa-se a *instância interpessoal*). Após ter praticamente desistido da empreitada, encontra Sydney Fife, um homem com quem desenvolve gradativamente uma amizade (o que passa a dizer respeito à *instância transpessoal*).

Nas análises a seguir, meu objetivo será apenas indicar o processo gradual de formação e domínio de um gênero do discurso pelo qual passa Peter Klaven, desenvolvendo-se de um estado de *inabilidade* a um estado de *habilidade genérica*.

3. Análises: conversas telefônicas de Peter para Sydney

Meu foco estará sobre uma sequência de conversas telefônicas entre Peter e Sydney (cf. Lima, 2014a). As análises reconstituirão resumidamente o enredo do filme com o objetivo de permitir que se perceba, de forma contextualizada, de uma conversa telefônica para a outra, como Peter se engaja em um processo subjetivo que o conduz de uma inabilidade a uma habilidade genérica, o que consiste na própria elaboração e domínio graduais de um gênero do discurso em situação de comunicação verbal.

3.1 O enredo do filme: Peter, um “cara” sem amigos

Assistindo-se ao filme, observa-se que Peter Klaven é um agente imobiliário bem-sucedido, que mora com sua namorada, Zooey, há oito meses. Não tem amigos do sexo masculino, pois sempre se deu melhor com mulheres. Parece relacionar-se com a família apenas em ocasiões de refeições de fim de semana. É mais próximo de sua mãe e distante de seu pai e de seu irmão. Zooey não se relaciona com sua família, mas tem — ao contrário de Peter — muitas amigas.

Uma noite, Peter leva Zooey para um passeio e a pede em casamento. Ela fica surpresa, respondendo empolgadamente que “sim!”. No carro, voltando para casa, Zooey liga para suas melhores amigas para contar a novidade. Ao chegarem em casa, Zooey faz outras ligações. Peter abre uma garrafa de champagne para comemorar. Após desligar o telefone, Zooey quer passá-lo a Peter, protestando que até o momento ele

não havia telefonado a nenhum de seus amigos para contar a novidade. Peter muda de assunto, dizendo que está tarde e que, na manhã seguinte, irá ligar para *seus pais*. Zooey insiste, mencionando alguns dos colegas de trabalho de Peter. Este, sentindo-se um pouco constrangido e pressionado, responde que eles — na verdade — não são seus amigos.

No dia seguinte, após telefonar a seus pais, Peter vai à casa deles na companhia de Zooey, para um almoço em comemoração ao noivado. Durante a refeição, Zooey pergunta à mãe de Peter se ele teve algum amigo de infância. Esta responde que sinceramente não se lembra de nenhum. Peter começa a arrumar desculpas, dizendo que seu pai — por causa do trabalho — mudava muito de cidade e que por essa razão... Seu pai diz que isso não é desculpa porque seu irmão sempre fez amigos, apesar das mudanças. A mãe de Peter diz então que a verdade é mesmo que *Peter sempre se deu melhor com as mulheres*. Peter, nesse caso, novamente, se sente constrangido e pressionado.

No dia seguinte, pela manhã, Peter dirige para o trabalho. Começa a observar que todos os “caras” pelas ruas têm amigos, mas ele não. Ao final do dia, ao chegar em casa, encontra Zooey com sete amigas, sentadas na sala, em uma roda. Sem que elas percebam, escuta as críticas que lhe são feitas pelas amigas de Zooey: “Um cara sem amigos pode ser muito grudento! Meu cunhado é assim. Deixa minha irmã doida: quando você volta? Aonde vai? Posso ir com você? Não tem nada na TV. O que vou fazer? Volte antes da meia noite!”, “Você tem 6 madrinhas e uma dama de honra. Vai ser estranho se entrarmos sozinhas!” e “Quem vai ser o padrinho?!”, a que Zooey responde com: “Não tenho ideia. Acho mesmo que o melhor amigo dele é a mãe!”.

Peter rapidamente se retira e, envergonhado, respira fundo antes de dizer a si mesmo: “Preciso arrumar amigos!”. É possível perceber como existe uma atividade que lhe é prescrita de maneira oficiosa: “um homem deve ter pelo menos um melhor amigo, que possa convidar para ser seu padrinho de casamento quando chegar a hora”. Para Peter, essa prescrição era, até então, *impessoal*, pois não nunca a havia assumido para si. Entretanto, após sofrer pressão de seu círculo social imediato, apropria-se dela, *personalizando-a*, e isso de modo a responder, numa relação *interpessoal* bem marcada, aos membros desse círculo, que passam a ser seus destinatários, ainda que indiretos, na busca de fazer amigos.

Passadas diversas experiências malsucedidas, Peter — já tendo desistido de fazer amigos — prepara o *showroom* de uma mansão que está encarregado de vender. Como sempre, deixa uma mesa preparada com petiscos para os visitantes, seus *compradores* ou *clientes em potencial*. Entretanto, é difícil que alguém pare para comê-los. Ao perceber que um homem estava parado à mesa e comendo, Peter se aproxima dele e agradece: “obrigado por comer!”. Recebe como resposta o seguinte: “Ah! Eu sou o primeiro! Eu nunca entendi porque as pessoas têm medo de comer nessas visitas!”. O visitante conduz o diálogo com Peter de forma bem-humorada. Confessa que não está interessado em comprar a mansão e explica que comparece a esse tipo de evento apenas para comer de graça e tentar conhecer mulheres

bonitas e recém-divorciadas. Peter diz nem saber o que dizer e agradece-lhe pela sinceridade. Então, oferece seu cartão de negócios ao visitante, dizendo-lhe que ele, se eventualmente desejar comprar uma casa, pode entrar em contato, pois trabalha com casas menores também. O visitante, em retribuição, também oferece a Peter seu cartão, no qual se pode ler, além do endereço eletrônico e do número de telefone: “Sydney Fife — investimentos”.

3.2 Análise da primeira ligação telefônica entre Peter e Sydney

No dia seguinte, após muito hesitar, Peter decide ligar para Sydney: “Quem sabe, após as primeiras experiências malsucedidas, poderia, finalmente, ser ele o amigo que procura?!” Em seu escritório da agência imobiliária, tem em mãos e observa o cartão de Sydney Fife ao mesmo tempo em que faz com a boca repetidos trejeitos de reflexão e hesitação, soltando o ar em pequenos jatos intermitentes. Olha rápida e abruptamente para o telefone, como se fosse pegá-lo, mas desiste e se volta da mesma forma rápida e abrupta para o cartão, observando-o. Toma, finalmente, o telefone com a mão esquerda ao mesmo tempo em que segura o braço da cadeira com sua mão direita. Coloca o aparelho no ouvido. Por poucos segundos, parece segurar a respiração e para hesitante nessa posição, com expressão do tipo “vou-ou não-vou?”. Faz então uma expressão facial resoluta, exclamando: “É! Pois é!”. Ao mesmo tempo em que solta o braço da cadeira, projeta o corpo para a frente e leva sua mão direita ao telefone para discar o número. Disca dois números, mas para e retira a mão, apoiando-a sobre a mesa. Fica imóvel por poucos segundos. Observa o aparelho telefônico. Toma um fôlego, recoloca-o no gancho e, exclamando: “É... patético!”, se reclina derrotado na cadeira, levando ao mesmo tempo a mão direita à testa. Então, com voz baixa e sussurrada, começa, de si para si, a ensaiar sua fala:

PK: Sydney, como é que tá, cara? aqui é o Peter Klaven... a gente se conheceu na visita da mansão semana passada.

Sentado agora na ponta da cadeira, projeta rapidamente o corpo para frente, toma o telefone e, dizendo: “É! Coragem! Tô discando!”, começa a digitar os números com rapidez e força. Imediatamente após digitá-los, recoloca o telefone no gancho e, exclamando “Eu sou um idiota mesmo!”, faz movimento corporal de hesitação entre se jogar para trás na cadeira e se levantar. Em pé, com as costas rentes à divisória dos fundos de seu pequeno escritório, olha fixamente para o telefone e mexe os lábios, enquanto segura o cartão de Sydney Fife com a mão direita e o bate ansiosa e repetidamente contra a mão esquerda. Nesse momento, no corredor, passa uma colega de trabalho (CT) e o cumprimenta:

CT: oi Peter!

PK: oi Carolyn! (expressão de surpresa e encabulação)

A tomada de consciência de que não está sozinho e de que pode estar sendo observado o deixa constrangido. Com sua mão direita, segura a divisória na parte superior, seus dedos batendo repetidamente do outro lado, sobre papéis fixados na estação

de trabalho de seu vizinho. Enquanto isso, observa fixamente o cartão de Sydney Fife. Então, se dá conta de que pode estar incomodando o colega de trabalho e, retirando a mão rapidamente, com um sorriso sem graça, se desculpa: “Opa! Foi mal!”. Então, segura o cartão com as duas mãos na altura da barriga e, com a cabeça baixa, o observa ainda fixamente. Vira-se para o telefone e caminha em sua direção. Finalmente se senta, disca o número e aguarda na linha. Segue-se então o seguinte diálogo:

SF: ((voz de secretária eletrônica)) Fife. Deixe seu recado!

PK: oi, Peter! é o Sydney Klaven... ah! não é nada disso! ahn... não! ahn... ahn... ((tom de riso nervoso e encabulado)) Sydney... Sydney... é Peter Klaven... eu... ahn... conheci você na semana passada na visita da casa... era... era um evento meu... e:::... ahn... eu queria saber... se você não tava a fim de sair... tipo:::... pra falar de casas... e de repente a gente pode até... falar de algumas outras coisas e...

CT: oi querido! ((outra colega de trabalho que passava))

PK: oi!... e aí... ah... a:::h... o que que eu estava dizendo mesmo? acabei esquecendo! o que que eu disse?! ah... ah... ah! tá legal! me lembrei! é sobre a visita à casa... então tá legal... sem pressa... tá? me liga quando tiver um tempinho! tá bom? só quando tiver de bobeira... e:::... eu:::... explico melhor quando a gente se encontrar tá bom? então... bom dia! quero que você tenha uma boa semana! valeu? obrigado! ((coloca rapidamente o telefone no gancho))

Sentado na ponta da cadeira, com o cotovelo do braço esquerdo apoiado sobre a mesa, morde o lábio inferior e leva a mão ao rosto: tem o dedo polegar sobre a face esquerda, o dedo indicador sobre a boca e o dedo maior de todos sobre o queixo. Sua expressão é de contrariedade. O canto de sua boca se repuxa para cima e para baixo. Projeta o corpo para trás em sua cadeira reclinável, balançando-a uma vez para lá e para cá. Bufa. Fica imóvel e exclama: “Que droga!”, após o que baixa a cabeça, derrotado.

Observa-se que Peter está inicialmente se esforçando para *planejar* enunciados para sua ligação telefônica com Sydney. Não se deve subestimar a *complexidade dessa tarefa*, pois — para que ele possa chegar a um *projeto discursivo* adequado — deve fazer simultaneamente pelo menos o seguinte: 1) definir que tipo de *relação interlocutiva* vai tentar estabelecer com Sydney; 2) definir que tipo de relação vai tentar estabelecer com o objeto (o referente) de seus enunciados; 3) escolher um gênero do discurso específico; 4) estabelecer as fronteiras de seus enunciados, levando em consideração tanto enunciados prévios quanto enunciados responsivos futuros, aos quais seus enunciados procurarão responder; 5) encontrar uma estrutura composicional adequada para a construção de seus enunciados, preocupando-se —

ao mesmo tempo — com a construção de sentidos; e 6) assumir um estilo. Tudo isso, evidentemente, não acontece de modo automático: as primeiras *hesitações desajeitadas* de Peter o mostram claramente, por meio de sucessivos avanços em direção ao telefone e recuos, afastando-se dele, o que — por vezes — se transforma em paralisia, acompanhada de silêncio total (cf. Lima, 2015, p. 7-8).

O fato é que Peter oscila entre *conversar com um cliente em potencial*, um tipo de diálogo cujo gênero domina perfeitamente (mas é inadequado para a situação), e *conversar com um amigo em potencial*, um tipo de diálogo cujo gênero ele não domina (mas é exigido pela situação, tendo em vista seu objetivo de fazer amizade com um homem). Observa-se que o único gênero que ele tem à sua disposição, em seu repertório, é o do diálogo entre agente imobiliário e cliente em potencial e é, portanto, precisamente esse gênero que ele vai tentar estilizar, enquanto efetivamente conversa com Sydney com o objetivo de torná-lo adequado. Por exemplo: “eu queria saber... [pausa como sinal de hesitação] se você não tava a fim de sair... [conversa como se fosse com um amigo] tipo:::... pra falar de casas... [conversa como se fosse com um cliente] e de repente a gente pode até... falar de algumas outras coisas e... [tentativa de consertar o estranhamento causado pela mistura de gêneros]”. A mesma oscilação inicial de quando tentava planejar seus enunciados antes da ligação telefônica está também, de alguma forma, presente ao longo da conversa, na execução efetiva de seu projeto discursivo inacabado. Dito de outro modo, o planejamento, a execução do planejamento e o replanejamento discursivo alternam-se constantemente antes e enquanto Peter está de fato produzindo seus enunciados ao telefone. É apenas dessa forma, nesse processo árduo, que ele conseguirá finalmente estabelecer as fronteiras de seus enunciados em relação com outros enunciados. Da mesma forma, é somente dessa maneira que poderá chegar a uma adequada construção composicional e semântica (cf. Lima, 2015, p. 7-8).

Não se trata aqui de meras características superficiais da produção linguístico-discursiva de Peter Klaven. Não se trata aqui de mera inabilidade de “falar com constância e poucas pausas”, “de preencher o tempo com a fala”; “de falar por meio de frases coerentes, razoáveis e ‘semanticamente densas’”; “de ter coisas pertinentes a dizer”; “de ser criativo e imaginativo no [...] uso da linguagem” (McDermott, 1988, p. 40; Fillmore, 1979). Mas, no contexto mais amplo destas análises, longe de pensar que estou aqui lidando apenas com “fenômenos de superfície”, estou convencido de que o desempenho linguístico e não-linguístico de Peter Klaven indica, na verdade, o quanto ele está *trabalhando com o objetivo de transformar sua inabilidade genérica em habilidade genérica por meio da própria inabilidade genérica*. Em outras palavras, o desempenho observável de Peter apresenta precisamente *os estágios iniciais do complexo processo de desenvolvimento do domínio de gêneros discursivos específicos por um sujeito falante*.

Ainda que menos detalhadas que as análises que acabo de realizar (por razões de espaço), as análises a seguir comprovarão essa ideia com particular clareza.

3.3 Análise da segunda ligação telefônica entre Peter e Sydney

Passada a experiência de diálogo telefônico com a secretária eletrônica de Sydney Fife, aproveitando o fato de ter saído de uma reunião de negócios no centro da cidade, Peter Klaven vai à ZHD, uma loja que Zooey mantém aberta em sociedade com suas duas melhores amigas, Hailey e Denise. Chega em um momento em que as três amigas fazem uma refeição juntas e conversam. Provavelmente, é hora do almoço. Ao verem Peter, o cumprimentam, e Zooey logo se apressa para lhe dar um beijo. Conversam por alguns instantes. O telefone de Peter toca. É Sydney Fife retornando a ligação. Peter pede licença às três e o atende:

PK: Peter Klaven... ((dirige-se em seguida a Zooey)) espera aí só um minutinho ((e se afasta um pouco para a frente da loja))... o::i Sydney! Como é que tá?... UHN UHN!... AHN AHN!... é... claro... eu te vejo lá às cinco... é... tudo bem... no James Beach Bar e Grill?... a:::h! pode contar comigo... eu vou estar lá... beleza... tamo junto! ((desliga o telefone e se volta para Zooey))

Z: “tamo junto” amor?!

PK: ai! eu não sei porque eu disse isso... eu nunca usei essa expressão na minha vida!... saiu da minha boca escapou... “tamo ju:::nto”!

Z: o lindo eu achei que você ficou tão animado... quem era?

PK: foi um cara que eu conheci na visita da mansão... Sydney sei lá do quê...

Nesse diálogo percebe-se como a *inabilidade genérica* de Peter ainda se manifesta no momento de conversar com um homem que não deve ser encarado como um *cliente em potencial*, mas como um *amigo em potencial*. Percebe-se também como Peter faz experimentações inéditas com o uso da língua, num esforço de fazer com que a inabilidade avance para se transformar em *habilidade genérica*: “eu nunca usei essa expressão na minha vida!... saiu da minha boca escapou... “tamo ju:::nto”!”.

Peter, então, vai ao encontro de Sydney no local combinado. Os dois conversam, confidenciam e bebem cerveja. Nessa ocasião, Sydney, em tom de brincadeira, apelida Peter de “Pistol”. Em certo momento, Peter ressalta que precisa ir embora porque ficou de jantar com sua noiva, Zooey. Sydney insiste que ele fique para jantar e experimente os tacos de peixe do restaurante, pois são os melhores do mundo e são famosos. Peter, um pouco hesitante, concorda. Comem, bebem, conversam, riem juntos, se identificam um com o outro. Quando volta para casa, Peter está bêbado e encontra Zooey dormindo. Quando abre a porta do quarto, Zooey acorda e conversam. Quer saber se foi tudo bem. Peter diz que sim e que Sydney é um cara legal. Zooey quer saber se Sydney vai ser padrinho de Peter. Peter diz que ainda é cedo para dizer e pede que Zooey, por favor, volte a dormir.

3.4 Análise da terceira ligação telefônica entre Peter e Sydney

No dia seguinte, no trabalho, Peter é incomodado e constrangido por um colega de trabalho que o chama repetidamente de “amigo”, mas cobiça participação na venda da mansão e na comissão. Peter educadamente recusa. O colega se retira de modo bastante grosseiro e Peter, sentindo-se chateado e vendo o cartão de Sydney fixado no quadro-mural de seu escritório, decide ligar para ele:

SF: Fife.

PK: oi Sydney! aqui é o::... Pistol!

SF: que:::m?!

PK: Peter Klaven... daquele dia lá no James Beach tá lembrado?

SF: ah! claro! o que que anda fazendo?

PK: ah! nada de mais... só tô trabalhando como um... ca-chor-ro!... é... mas isso já é rotina pra mim... eu tô te ligando pra dizer que eu me diverti muito naquele dia!

SF: é:::!! eu também achei que foi legal... aqueles tacos são o MÁximo!

PK: aí... se você quiser almoçar em algum lugar... a gente pode combinar

SF: na verdade eu ia levar meu pug-beagle para dar uma volta no calçadão em Venice... me encontra lá?

PK: ah! beleza! e:::u topo!

SF: legal! então me encontra na área de malhação em... sei lá... em meia hora?

PK: área de malhação em meia hora! a gente se vê lá ou a gente se vê em outra hora!

SF: i:::.....h! isso ficou meio confuso! eu não sei se você vai ou se não vai...

PK: não não! eu vou! tá marcado!

SF: até mais! até já amigo!

PK: segura tua onda! me apara que eu tô chegando! ((coloca o telefone no gancho e para por alguns segundos, mantendo a mão sobre o aparelho))... peraí... de onde eu tirei isso?!

Nesse diálogo, percebe-se que Peter se arrisca ainda mais do ponto de vista discursivo. Como resultado, sua *inabilidade genérica* ainda se manifesta, mas parece menos subordinada à confusão entre conversar com um homem que não deve ser encarado como um *cliente em potencial* e conversar com um homem que deve ser considerado um *amigo em potencial*. Percebe-se também que Peter continua com suas

experimentações de uso da língua, no mesmo esforço de fazer com que a *inabilidade* avance para se transformar em *habilidade genérica*: “segura tua onda! me apara que eu tô chegando! ((coloca o telefone no gancho e para por alguns segundos, mantendo a mão sobre o aparelho))... peraí... de onde eu tirei isso?!”.

Peter se encontra com Sydney no calçadão e vai à sua casa. No dia seguinte, Sydney vem visitá-lo no trabalho e o convida para ir até sua casa novamente, para tocar instrumentos musicais e comer algo. O filme mostra como os dois começam a passar muito tempo juntos todos os dias. Conforme vão se tornando íntimos, observa-se que Peter vai passando a dominar o gênero de conversa com um amigo de verdade, a ponto de Zooey começar a se sentir deixada de lado...

3.5 Análise da quarta ligação telefônica entre Peter e Sydney

Nessa ocasião, Peter está em casa com Zooey logo após terem ido juntos, com Sydney, a um *show* da Banda *Rush*. Peter, entretanto, conversa com Sydney ao telefone. Zooey, com expressão contrariada, presta atenção à conversa:

PK: ((ao telefone com Sydney, Peter reproduz instrumentos musicais com a boca e em seguida canta)) tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-ru-rum! concert hall! fly by night away from her! ((começa a falar com Sydney)) meu Deus cara! a gente pode ensaiar todos os dias durante SEIS meses... e é o que eu tô querendo... que a gente ainda vai ser péssimo! ((risos))... tá bom te ligo... vai com calma.. pega leve... eu te ligo meu bom! ((coloca o telefone no gancho, levanta-se e dirige-se a Zooey))... você estava me espionando?

Z: é... eu tava... porque eu tô achando muito esquisito o que está acontecendo entre vocês dois!

Comparando-se esse diálogo telefônico com os anteriores, observa-se que Peter não mais resvala pelos caminhos da conversa com um cliente em potencial, mas permanece no campo da conversa íntima com um homem que deixou de ser seu “amigo em potencial” para ser um *amigo de verdade*. Peter não mais está no trabalho, em seu escritório. Está em sua casa, e é de lá que agora se comunica com Sydney. Neste momento, observa-se a totalidade de um processo no qual Peter transita pelas dimensões genéricas da atividade: da impessoal à pessoal e desta à interpessoal. Observa-se, sobretudo, como não só Peter e Sydney, mas também Zooey, como noiva de Peter, agora se encontram na dimensão *transpessoal*: na forma relativamente estável de comunicação estereotipada entre um homem, sua mulher e seu amigo. O ciúme manifesto de Zooey parece ser prova inequívoca de que Peter avançou e continua a avançar, numa zona de desenvolvimento proximal (cf. Vygotsky, 1989, p. 97), da *inabilidade* à *habilidade genérica*.

4. Considerações finais

O sentimento de impotência em certas situações comunicativas e a ausência de domínio prático dos gêneros por certos sujeitos falantes muitas vezes não permanecem como tais se estes tiverem repetidas oportunidades de se comunicar em situações sociais nas quais, a princípio, se calaram ou fizeram intervenções desajeitadas. Os sujeitos falantes desenvolvem-se gradualmente, do ponto de vista linguístico-discursivo, na transição tensa de um estado de *inabilidade* a um estado de *habilidade genérica* materializada no processo subjetivo progressivo de adequação de seus enunciados à dinâmica da interação verbal em dada esfera de atividade. E isso implica, ao mesmo tempo, tanto a elaboração quanto o domínio de gêneros por meio da estilização de gêneros pré-existentes requeridos ou não pelas situações comunicativas em questão. O caso de Peter Klaven, ainda que ficcional, parece comprovar essa ideia.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979).
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Eu te amo, cara* [I love you, man]. (2009). Dirigido por John Hamburg. Paramount Pictures, Hollywood, California. 1 DVD (104 min), cor, 14 anos.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. In C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85-101). New York: Academic Press.
- Lima, A. (2015). Inarticulateness as a developmental process from inability to ability in speech genres. *Language Sciences*. Recuperado em 29 outubro, 2015, de <http://dx.doi.org/10.1016/j.langsci.2015.06.001>.
- Lima, A. (2014a). A developmental point of view in utterance and speech genres studies: the gradual process of conversion of generic inability into generic ability. *Humanities and social sciences review*, 3(4), 343-349. Recuperado em 29 outubro, 2015, de <http://www.universitypublications.net/hssr/0304/pdf/H4V671.pdf>.
- Lima, A. (2014b). Dinâmica das dimensões impessoais, pessoais, interpessoais e transpessoais no processo de iniciação à docência. *Querubim*, 2(24), 10-15. Recuperado em 29 outubro, 2015, de http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/revista_querubim_24_vol._1.pdf.
- Lima, A. (2014c). Procedimentos teórico-metodológicos de estudo de gêneros do discurso: atividade e oralidade em foco. In B. Brait & A. S. Magalhães (Orgs.), *Dialogismo: teoria e(m) prática* (pp. 37-53). São Paulo: Terracota.
- Lima, A. (2010). *Visitas técnicas: interação escola-empresa*. Curitiba: CRV.
- McDermott, R. P. (1988). Inarticulateness. In D. Tannen (Ed.), *Linguistics in context: connecting observation and understanding* (pp. 37-68). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente* (3a ed.). (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.

GÊNEROS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



Para uma abordagem de gêneros no ensino profissional: questões subjacentes à concepção de linguagem e de gênero

For an approach to genre in professional education: underlying issues of the conception of language and genre

Denise dos Santos Gonçalves

Doutoranda do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
denisegoncalves@yahoo.com

Resumo

Neste trabalho, propomo-nos a discutir conceitos subjacentes à concepção de linguagem e de gênero — quais sejam *estilo*, *esfera* e *dialogismo* — para perceber em que medida podem contribuir para o planejamento e o desenvolvimento de atividades didáticas que visem ao ensino e aprendizagem de gêneros no ensino profissional. Buscamos a origem de tais conceitos nas ideias do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011; Bakhtin/Volochínov, 2010), recorremos a visões de pesquisadores contemporâneos (Dolz *et al.*, 2010; Grillo, 2010; Marcuschi, 2011; Rojo, 2005; Sobral, 2009) sobre os mesmos temas e analisamos um exemplar de boletim de ocorrência policial cujas configurações estilístico-composicionais são próprias de um texto poético. Para a abordagem do BO, consideramos discussões de Sparano *et al.* (2012) em convergência com os estudos de Gonçalves (2013). Concluímos que a transgressão do estilo do gênero pode se explicar pela desconsideração da esfera de produção. A análise do boletim de ocorrência redigido em forma de poesia joga luz sobre a necessidade de ampliar discussões, nesse contexto de ensino, sobre as implicações da esfera de produção.

Palavras-chave: Ensino profissional; Linguagem; Gênero; Esfera; Boletim de ocorrência.

Abstract

In this project we propose to discuss underlying concepts to the conception of language and genre- i.e. *style*, *sphere* and *dialogism* — to realize in what measure we can contribute to the planning and development of didactic activities that target the teaching of genres in professional education. We sought the origin of such concepts on the idea of Bakhtin Circle (Bakhtin, 2011; Bakhtin [Volochínov], 2010), resorted to the views of contemporary researchers (Dolz *et al.*, 2010; Grillo, 2010; Marcuschi, 2011; Rojo, 2005; Sobral, 2009) on the same topics and analyzed a copy

of a police report whose stylistic-compositional configurations are proper to a poetic text. For the approach to the police report, we considered discussions from Sparano *et al.* (2012) in convergence with the studies of Gonçalves (2013). We conclude that genre style transgression can be explained by the disregard of the production sphere. The analysis of the police report written in poetic form throws light on the need to broaden discussions, in this educational context, about the implications of the production sphere.

Keywords: Professional education; Language; Genre; Sphere; Police report.

1. Introdução

A abordagem dos gêneros à luz do pensamento do Círculo de Bakhtin tem prevalecido como norteadora das atividades de ensino e aprendizagem de textos. Em razão disso, deparando-nos com questões práticas relacionadas à necessidade de discutir peculiaridades dos gêneros em estudo, é coerente que recorramos a essa mesma fonte em busca de respostas que deem conta das demandas pedagógicas, oferecendo subsídios para que docentes e discentes se posicionem, conscientemente, perante as situações encontradas.

No ensino profissional, os gêneros do mundo do trabalho se constituem objeto do ensino em situações delimitadas pelo contexto social. São instrumentos para o exercício das atividades laborativas com as quais os discentes estão — ou se preparam para estar — familiarizados. Nessa modalidade de ensino, a seleção dos gêneros se sustenta nas necessidades do profissional a ser formado, o que favorece a adoção da concepção de “linguagem como lugar de interação humana” (Geraldi, 2006). A proximidade dos estudantes com a realidade profissional acarreta condições favoráveis, tal como a facilidade com que reconhecem os lugares ocupados nas situações comunicativas, mas, por outro lado, pode resultar obstáculos — o que ocorre a exemplo de possível resistência para assimilar modificações nos gêneros que já utilizavam em sua rotina profissional ou para reconhecer como problemáticas características de textos produzidos em situação real de trabalho.

Interessa-nos, no presente artigo, discutir a questão do estilo próprio dos gêneros e, nesse sentido, perceber em que medida os conceitos de esfera e dialogismo contribuem para que se delimite a imposição do estilo individual do falante em um dado gênero. A presente proposta foi motivada pela necessidade de debater, em uma disciplina destinada ao ensino e aprendizagem de gêneros textuais próprios do domínio policial militar, de um curso de formação de policiais militares, o caso prático de um boletim de ocorrência (BO) policial configurado em forma de poesia.

2. Estilo, esfera e dialogismo em Bakhtin

Fundando-se no entendimento de que a interação humana se dá por meio dos enunciados relativamente estáveis que denomina gêneros do discurso, Bakhtin (2011) propõe que as condições e as finalidades de cada campo da atividade humana se refletem pelo conteúdo temático, pelo estilo de linguagem e pela construção composicional dos enunciados que lhes são peculiares. Conteúdo temático — o tema —, estilo de linguagem — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais — e a construção composicional estão ligados aos gêneros e, portanto, conferem a ele características que os distinguem de outros enunciados.

A respeito do estilo, Bakhtin (2011) considera que os enunciados podem refletir a individualidade do falante, entretanto, adverte que tal reflexo não é possível em todas as situações. Como exemplo de gêneros mais propícios à projeção do estilo particular, Bakhtin aponta os da literatura de ficção, que proporcionam condições para diferentes formas de expressão. Gêneros menos favoráveis à projeção do estilo individual dos falantes, segundo o filósofo russo, são aqueles que requerem formas padronizadas — a exemplo dos documentos oficiais e das ordens militares. Para Bakhtin/Volochínov (2010), a influência das situações imediatas e do meio social nos enunciados, determinando-lhes a forma e o estilo ocasionais, decorre das pressões sociais às quais se submete o falante. Assim, “o centro organizacional de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (p. 125).

A alternância dos sujeitos do discurso determina os limites do enunciado, que não é totalmente original. Todo enunciado é, de certa forma, dependente de outros enunciados que o precedem, assim como guarda relação com enunciados que ainda não foram realizados. Os gêneros não se realizam, portanto, de maneira estritamente original. Os falantes interagem com os enunciados que povoam suas esferas de convivência, e é essa coexistência que lhes permite conhecer o repertório de gêneros disponíveis.

Dessa dependência entre os gêneros ressaí o conceito de dialogismo. O diálogo entre os enunciados reporta, em uma perspectiva, à resposta que ele apresenta a enunciados anteriores, rejeitando-os, confirmando-os, completando-os, subtendendo-os, considerando-os. Em outra perspectiva, o falante também considera o *outro*, aquele a quem dirige seu enunciado, aguardando sua atitude responsiva. A forma como o falante percebe sua relação com o destinatário determina escolhas que objetivam atingi-lo, supri-lo das informações necessárias, causar-lhe as reações pretendidas. O destinatário, que deve ser entendido em todas as suas possibilidades — individual, coletivo, conhecido, indefinido, familiar, formal, etc. — corresponde a concepções determinadas pela esfera em que se realiza o enunciado. Finalmente, em uma terceira perspectiva, o diálogo entre os enunciados opera para que eles se reproduzam de certa forma, pois “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” (Bakhtin,

2011, p. 298). Reporta, dessa forma, à maneira pela qual as práticas de linguagens assumem características tais que as tornam adequadas para atingir determinados objetivos comunicativos em um dado contexto situado em uma certa esfera.

3. Diálogos contemporâneos

Nesta seção, atentamo-nos para abordagens sobre os conceitos em destaque, desenvolvidas por pesquisadores contemporâneos. Respaldados pelo aprofundamento nos estudos sobre as formulações do Círculo, tais pesquisadores contribuem para que se sinalizem ângulos a partir dos quais as ideias que discutimos podem ser percebidas mais plenamente.

Para Marcuschi (2011), a circulação dos gêneros “mostra como a própria sociedade se organiza” (p. 25), uma vez que deles transparecem a organização, os acontecimentos, os valores de determinado setor. O contexto social também é destacado por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), que reconhecem o gênero como “um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social” (p. 40) e postulam que a aprendizagem da língua oral e escrita ocorre no contato com os gêneros de uma dada sociedade — envolvendo, portanto, fatores históricos e culturais.

Rojo (2005) esclarece que os temas devem ser percebidos como conteúdos ideologicamente conformados comunicáveis por meio dos gêneros; a forma composicional reporta aos elementos das estruturas semióticas e comunicativas compartilhadas nos gêneros; o estilo — ou marcas linguísticas — refere-se às “configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero.” (p. 196).

Para tratar dos conceitos de esfera e campo, Grillo (2010) discute as abordagens de Pierre Bourdieu e do Círculo de Bakhtin, identificando proximidades nas linhas de pensamento em suas obras. Percorrendo a obra do Círculo de Bakhtin, a pesquisadora demonstra que a noção de esfera/campo¹ está presente nesse conjunto, e observa que “as esferas dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo em que se assentam sobre o terreno da linguagem verbal humana.” (p. 147). Tratando dos aspectos da obra de Bourdieu, Grillo (2010) aborda a necessidade que os falantes têm de conhecer os gêneros de determinado campo, ressaltando que, embora no campo cultural a ruptura e a inversão dos gêneros possam resultar prestígio, mostrando-se desejável, o mesmo não acontece com o campo científico, no qual o investimento caminha para a formalização de regras condicionadoras da produção textual. Nesse sentido, adere ao pensamento do Círculo, corroborando a importância de que os falantes dominem os gêneros de seu campo e, também, a coexistência de gêneros mais ou menos regulados pelas esferas/campos em que se realizam.-

Em sua abordagem referente ao aspecto normativo dos gêneros, Sobral (2009) define

¹ Grillo (2010) articula os termos esfera/campo em razão de constatar que as traduções brasileiras das obras do Círculo oscilam ao apresentá-los: ora esfera, ora campo.

esferas de atividade como “regiões de recorte socioistórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem.” (p. 121). O pesquisador defende que esfera não deve ser tomada em um sentido restrito, mas como uma modalidade socioistórica relativamente estável em que os seres humanos se relacionam e que, nessa perspectiva, inclui desde os relacionamentos individuais até aqueles que envolvem todo o aparato Estatal. Para Sobral (2009), mesmo um discurso pretensamente monologal envolve um projeto enunciativo que denuncia a consciência de outras vozes. Assim, “o dialogismo é um conceito que busca dar conta do elemento constitutivo não apenas dos discursos como da própria linguagem e mesmo do ser e do agir humanos” (p. 39).

O estilo, segundo Fiorin (2008), sendo um fato discursivo, manifesta-se em qualquer discurso, seja verbal ou não verbal, não somente nos textos literários. O pesquisador cuida, no entanto de diferenciar textos com função utilitária — que pretendem informar, documentar, explicar, convencer, etc. — dos textos com função estética. Os textos com função estética são os textos poéticos, inclusive os textos literários, que se manifestam nos diversos planos de expressão.

As abordagens apresentadas nesta seção concorrem para que confirmemos a atualidade dos pensamentos do Círculo. Muito embora estejamos atentos para a possibilidade de que o falante atribua um estilo relativamente novo ao gênero, também podemos afirmar que há limites para isso. Tais limites, ou restrições, são infligidos pelas convenções da esfera de produção à qual se condicionam temas, estilos e construções composicionais.

4. O boletim de ocorrência: aspectos gerais e singulares

Nesta seção, discorreremos inicialmente sobre aspectos gerais do BO, entendendo que, por se tratar de um objeto pouco frequente nas abordagens acadêmicas, a apresentação preliminar de algumas de suas características e funcionalidades favorecerá a leitura das análises que se seguirão. Na sequência, tomaremos um exemplar de BO como objeto de análise, mas não avançaremos em considerações e avaliações a respeito das circunstâncias práticas de sua produção, uma vez que as motivações, os encaminhamentos e os desdobramentos decorrentes da escrita não poderiam ser discutidos com o suporte do acarboço teórico do trabalho nem com as informações extraídas exclusivamente do exemplar.

4.1 O gênero BO

O BO² é um gênero próprio das instituições policiais e tem como objetivo levar ao conhecimento de uma autoridade, geralmente o delegado de polícia, a ocorrência de um fato relacionado à segurança pública. O conteúdo temático, portanto, transita pelo universo das ocorrências típicas de polícia, conforme normatização da instituição

² Neste artigo, os conceitos e detalhamentos apresentados se referem ao BO emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG).

que emite o BO. O relator³ é um policial militar que, empenhado nas atividades de policiamento ostensivo, se legitima como o profissional competente para atender a solicitação pelos serviços da polícia, adotar as providências convencionadas para cada caso e, finalmente, documentar os acontecimentos no BO.

O formato do gênero contempla dois grandes grupos de estruturas: a) as tabelas, também denominadas campos parametrizados, que recepcionam informações categorizadas sobre locais, pessoas e objetos relacionados à ocorrência, assim como sobre os policiais e recursos logísticos — viaturas e armas, por exemplo — empregados no atendimento; e b) o histórico, espaço que comporta não condicionado a tabelas. Em virtude de normas institucionais para padronização da produção todo BO, as quais objetivam a realização de um texto informativo e conciso, cuja composição permita a extração de dados estatísticos a respeito da segurança pública no estado, o relator deve privilegiar o preenchimento dos campos parametrizados, dispensando a repetição, no histórico, das informações já apresentadas nas tabelas. Como resultado dessa padronização, os elementos da narrativa se apresentam de maneira peculiar no BO. A orientação, a avaliação, a resolução e a coda se acomodam, em grande parte, nas tabelas. A complicação, por sua vez, é atraída pelo histórico.

4.2 Um caso singular em análise

O exemplar discutido neste artigo foi redigido no mês de dezembro do ano de 2012, na cidade de Contagem/MG. A ocorrência foi codificada como “bem e/ou valor encontrado/localizado”. Os termos utilizados para codificar a ocorrência, sendo próprios de campo parametrizado do BO, não decorrem de livre escolha do relator. O preenchimento se condiciona à seleção de uma dentre diversas opções convencionadas oferecidas em um *menu*, tal como ocorre no lançamento de outras informações inseridas em campos.

Os campos parametrizados comuns a todos os exemplares foram preenchidos pelo relator. Há, ainda, um campo com informações descritivas de uma arma de fogo. Não há, dentre os campos parametrizados, nenhum destinado à descrição de personagens — vítima, autor, testemunha, etc. A ausência de dados sobre personagens da narrativa causa inicial estranheza, contudo, explica-se pela própria motivação da produção textual: o BO foi registrado para documentar a entrega anônima de uma arma de fogo para a polícia. Em razão dos procedimentos referentes à Campanha do Desarmamento⁴, o cidadão que entrega arma de fogo não necessita se identificar. Foi a opção da pessoa que entregou a arma. Eis, portanto, a razão da inexistência de descrição de personagem relacionada à ocorrência.

O histórico narra, em síntese, que um senhor não identificado entregou uma arma aos policiais. Para manter o anonimato, o referido senhor combinara o local onde

³ A PMMG emprega o termo relator para designar o policial que redige e se responsabiliza pelo texto do BO.

⁴ Conforme informações disponibilizadas no site oficial da Campanha do Desarmamento, a identificação de quem entrega a arma não é obrigatória. Recuperado em 14 fevereiro, 2014, de <http://www.entreguesuaarma.gov.br/desarmamento/passo-a-passo/#como>.

deixaria a arma e, posteriormente, os policiais compareceram para apreendê-la e dar-lhe o encaminhamento legal. Ainda, conforme o histórico, o senhor informara que a arma, uma escopeta, pertencia a seu filho. O conteúdo temático do BO é coerente com as situações institucionalizadas para a produção do gênero. Trata-se de um fato categorizado, pela PMMG, dentre as ocorrências decorrentes das ações e operações de defesa social, entendidas, *grosso modo*, como aquelas que não são necessariamente típicas da atuação policial militar, muito embora, em razão na natureza do fato, justifique-se o empenho policial.

Apesar de aparente conformidade com os exemplares de BO em circulação, o texto se destaca pela peculiaridade de ter o seu histórico produzido em versos. São, ao todo, nove estrofes, todas elas, à exceção da primeira, constituídas por sete versos. A fig. 1 apresenta o que chamaremos de primeira estrofe, exclusivamente com fins metodológicos, já que o texto analisado não numera suas partes.

SENHOR DELEGADO NARRO
UM EVENTO DIFERENTE
UM OCORRIDO INCOMUM
SURPREENDEU MUITA GENTE
FOSSSE CABO OU SOLDADO
FOSSSE PAISANO OU TENENTE..

Figura. 1: Primeira estrofe

Estamos, desse modo, diante de um gênero com função utilitária que se configura, no histórico, com características de gêneros de função estética, para adotar os termos utilizados por Fiorin (2008). Essa constatação provoca alguns questionamentos: a) as peculiaridades estilístico-composicionais do exemplar em foco causam algum prejuízo para a função utilitária do gênero?; b) se causam, quais são esses prejuízos?; c) as características em questão violam padrões próprios da esfera em que o gênero é produzido? d) caso violem, quais são esses padrões?

Os questionamentos apresentados foram formulados com vistas a identificar respostas aplicáveis a situações práticas de ensino e aprendizagem do gênero BO a policiais militares discentes dos cursos de formação da PMMG. Em razão disso, pretende-se que os possíveis argumentos sejam aceitáveis e coerentes aos olhos de discentes que estudam o gênero, que devem produzi-lo em suas atividades e que, em situações reais de uso, necessitarão identificar aspectos que delimitem a expressão individual dos relatores. Nesse sentido, entendemos que nossas considerações devem se originar na esfera de produção.

4.3 Delimitações e implicações da esfera para a análise do exemplar

O mesmo exemplar que tomamos como objeto de análise foi anteriormente discutido por Sparano *et al.* (2012), em abordagem sobre gêneros textuais na qual as pesquisadoras questionam se o relator do BO praticara algum ato que representasse irregularidade na prática da escrita profissional. Para abordar a questão, as autoras retomam o conceito de gênero e discutem as características que podem defini-lo. As pesquisadoras concluem que, quando produziu o texto, o relator desconsiderou

aspectos que se referem à forma de ação social na qual o gênero se insere — na medida em que ignorou a posição do enunciatário — e à sua função retórica — que decorre da necessidade de informar o ocorrido de maneira a permitir que a autoridade policial à qual se destinava, em primeira instância, assim como outras que acessassem o enunciado, reconhecessem nele o registro objetivo e confiável de uma ocorrência policial.

As considerações de Sparano *et al.* (2012) convergem para a conclusão de que estudar um gênero requer buscar o conjunto de características que lhe são peculiares, o que inclui sua organização textual, sua temática, o estatuto dos interlocutores, a forma como ele circula, sua função social, etc. (p. 29), ou seja, situá-lo em uma determinada esfera e em uma situação específica de comunicação. Essas considerações encontram respaldo em Brait (2013), para quem o estilo “não pode separar-se da ideia de que se olha um enunciado, um gênero, um texto, um discurso, como participante, ao mesmo tempo, de uma história, de uma cultura e, também, da autenticidade de um acontecimento, um evento” (p. 96).

Em uma pesquisa na qual nos dedicamos a buscar marcas retóricas e linguísticas do BO emitido pela PMMG (Gonçalves, 2013), propusemos o enquadramento desse gênero no domínio discursivo policial militar. Tal perspectiva nos parece adequada por considerar os elementos do contexto de produção e a configuração da comunidade discursiva que emite o gênero. Como elementos essenciais condicionadores da padronização do gênero, figuram as convenções estabelecidas pela instituição PMMG, basicamente focadas nos aspectos técnicos para preenchimento dos campos que estruturam o texto.

Naquela abordagem, sinalizamos a relevância de considerar preliminarmente as qualidades mais gerais esperadas do conjunto de textos produzidos em todas as esferas da administração pública, denominadas *características da redação oficial* (Minas Gerais, 2012). São seis características que se inter-relacionam, de maneira que uma qualidade se realiza em harmonia com as demais. Em síntese, as características da redação oficial são: a) impessoalidade — segundo a qual, o texto oficial deve ser livre as impressões individuais daquele que o elabora; b) concisão — que se configura pela economia de palavras sem, contudo, resultar prejuízo para a informatividade; c) clareza — diz-se claro o texto que não contém passagens obscuras, ambiguidades, omissão de informações; d) formalidade — que observa padrões de cerimônia; e) correção — diz respeito ao emprego da norma culta da língua; f) padronização — corresponde a critérios que visam a conformar, uniformizar, o conteúdo e a forma dos gêneros.

No exemplar analisado, os recursos lexicais utilizados para designar pessoas mencionadas no histórico — o senhor que doara a arma e seu filho —, indicam a tentativa do policial relator no sentido de realizar a coesão nominal por meio da reiteração, privilegiando o procedimento da substituição. Dessa forma, seleciona variados recursos tais como sinônimos e caracterizadores situacionais, a exemplo do que observamos nas estrofes apresentadas na fig 2. Trata-se de uma preocupação

originariamente estilística, que busca, ao mesmo tempo, diversificar os recursos lexicais empregados e estabelecer relações de sentido coerentes com a visão do enunciador sobre o evento que apresenta.

Sublinhamos, no fragmento apresentado na fig. 2, alguns recursos lexicais que se relacionam ao personagem que entregou a arma — *senhor nordestino, pai, velho, lhe, velho nortista* —, e circulamos termos que reportam ao filho, o proprietário do objeto — *menino, filho, errante pupilo*. Trata-se de escolhas coerentes com o texto de função estética e que não implicam rigor ou precisão na apresentação das informações. Exemplo disso é o emprego dos sintagmas nominais *senhor nordestino* e *velho nortista* para designar um mesmo personagem. Se os adjetivos *nordestino* e *nortista* remetem a distintas regiões do Brasil, empregados paralelamente conferem inexatidão ao texto, restringindo-lhe a clareza.

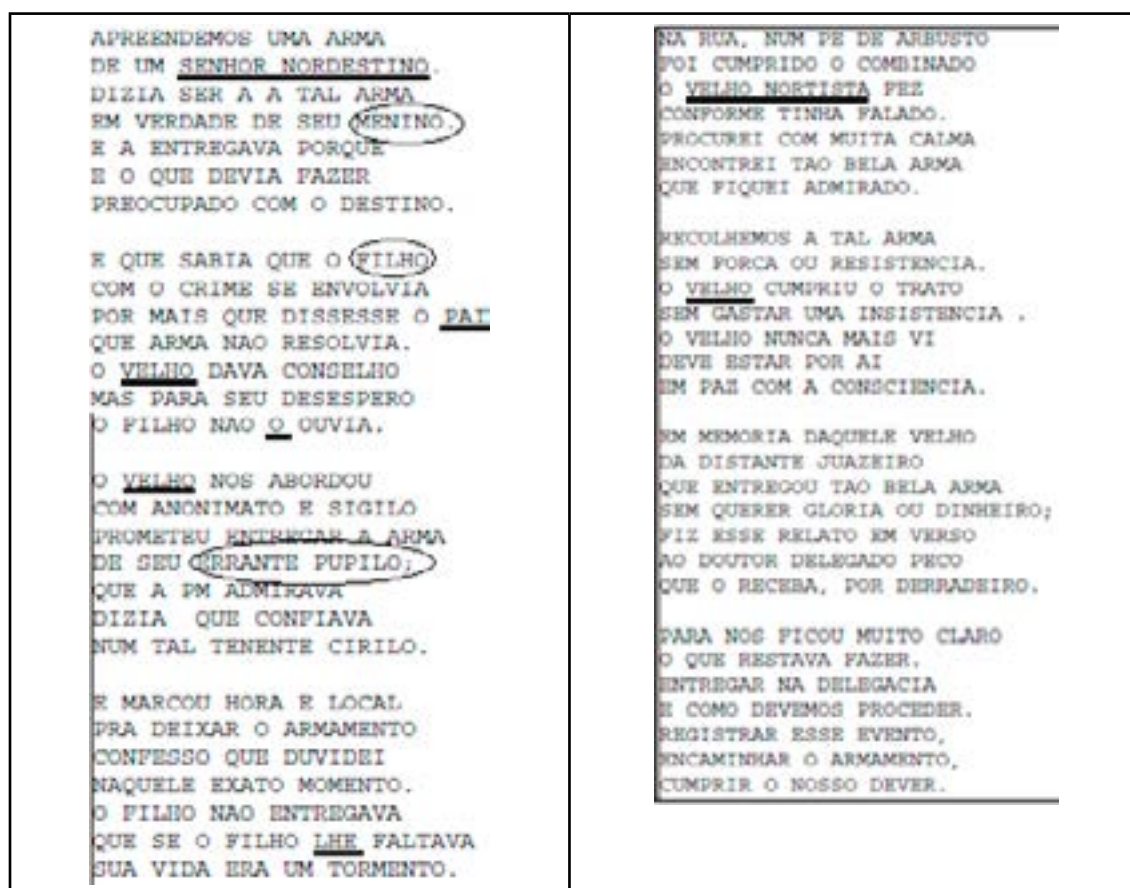


Figura 2: Segunda a nona estrofes

O emprego dos sintagmas nominais em foco desconsidera convenções próprias do gênero BO para designar os envolvidos na ocorrência. Para o senhor nordestino, possivelmente, teríamos a designação solicitante ou, diante da convicção de que esse termo não se adequasse para categorizar a personagem, a atribuição de um outro, justificado, porém, mantendo sua recorrência ao longo do texto — já que a coesão pela repetição é própria do gênero.

Retomando a primeira estrofe, apresentada na fig. 1, observamos a presença do vocativo — *senhor delegado* — que se apresenta deslocado no texto. No gênero BO, o espaço destinado ao elemento que evoca o destinatário se posiciona no início do texto, em um campo parametrizado. Sendo o histórico uma continuidade do texto, não uma parte autônoma, o vocativo não deveria acomodar-se ali. Da forma como se apresenta, configura ruptura da sequência narrativa que tivera início nos campos parametrizados. Na versão poética, o vocativo estabelece o início do diálogo com o destinatário projetado, desvinculando o histórico da sequência do texto que o precede.

Ainda na primeira estrofe (fig. 1), observamos, no aspecto correção, a quebra do paralelismo semântico na passagem *fosse cabo ou soldado / fosse paisano ou tenente*. Nesse fragmento, os termos *cabo*, *soldado* e *tenente*, que correspondem a patentes da hierarquia militar, são relacionados no mesmo nível de *paisano*. Assim, uma série de unidades lexicais — *cabo*, *soldado* e *tenente* — se alinham desproporcionalmente com todo o conjunto de pessoas do meio civil designado pela expressão *paisano*. O aspecto correção também se revela em outras partes do texto, a exemplo do período observado na quinta estrofe — *O filho não entregava/ que seu filho lhe faltava/ sua vida era um tormento*. — no qual se observa a quebra da coesão e da coerência próprias dos textos utilitários, afetando em certa medida a característica da clareza, muito embora ao leitor do texto poético fosse possível atribuir sentidos ao enunciado.

Na oitava estrofe, o emprego do termo *doutor* para se referir ao delegado confronta a característica da formalidade, segundo a qual, a expressão não deve ser empregada como forma de tratamento. No texto poético, por sua vez, a palavra *doutor* parece remeter ao falar coloquial, típico do ambiente popular em que se pretende denotar respeito à figura do destinatário. Na mesma estrofe, o enunciador deixa transparente sua apreciação em relação ao fato, representada na passagem *entregou tão bela arma/ sem querer glória ou dinheiro*. Nesses versos, além do adjetivo *bela*, que se repete em outras passagens do texto, evidencia-se valoração da atitude do senhor nordestino que, ao contrário do que a lei permite, não requereu ressarcimento financeiro em troca da arma.

A repetição de informações, que no texto poético confere maior expressividade, vai de encontro à esperada concisão do BO. Outro recurso estilístico próprio da esfera literária é a rima *nordestino/menino*, *envolvia/resolvía/ouvia*, *armamento/momento/tormento*. O reconhecimento do esforço poético no sentido de buscar rimas que estabeleçam ritmo melódico ao texto pode pôr em xeque a credibilidade das informações dispostas na quarta estrofe, especialmente as que circulam em torno dos sintagmas *errante pupilo* e *tenente Cirilo*: seria *tenente Cirilo* uma criação poética estrategicamente disposta para estabelecer rima com *errante pupilo*?

Voltando às perguntas que formulamos nesta mesma seção, consideramos que as peculiaridades estilístico-composicionais do exemplar analisado causam prejuízo à função utilitária do BO na medida em que, na busca por imprimir estilo poético ao texto, o enunciador coloca em risco a clareza e a informatividade, comprometendo,

em certos casos, a credibilidade do texto. Além disso, a expressividade poética carregada do sentimento pessoal do enunciador é incompatível com a impessoalidade pretendida no BO. São as características próprias da esfera de produção que sinalizam os recursos padronizadores do gênero. No caso analisado, as peculiaridades estilístico-composicionais do poema contrariam características da escrita oficial, causando graus diferenciados de comprometimento ao texto, o que afirmamos por entender, por exemplo, que o ritmo melódico não poderia, em princípio, ser considerado tão prejudicial quanto a falta de clareza.

5. Considerações finais

Percebemos, à luz das concepções desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin, a imbricação entre esfera, estilo e dialogismo. A esfera impõe certo estilo aos gêneros que lhe são próprios e estes, por sua vez, graças à sua natureza dialógica, configuram-se de maneira relativamente estável. Como ressalta Bakhtin, gêneros há em que a liberdade para a projeção do estilo do falante é franqueada mais amplamente. Outros, no entanto, graças à sua natureza padronizada, requerem maior rigor em relação ao estilo que lhes é considerado peculiar. Perceber que o BO se caracteriza como gênero da redação oficial, é antever características que direcionam para seu alto grau de padronização, o que tem efeitos na clareza e, via de consequência, na aceitabilidade pelo destinatário.

Recorremos a características próprias do ambiente em que circula o gênero BO para analisar um exemplar cuja configuração estilístico-composicional remete a enunciados da esfera literária. Observamos que a adoção de configuração própria de esfera estranha a sua compromete a função utilitária do BO. Não pretendíamos, neste artigo, esgotar todas nuances de análise, mas experimentar enxergar um caso original à luz de instrumentos que permitam desenvolver abordagens coerentes em atividades práticas de ensino e aprendizagem. Um olhar mais delongado sobre o mesmo objeto, certamente permitiria identificar aspectos não discutidos neste trabalho.

A abordagem dos gêneros mais padronizados, à exceção dos próprios do ambiente acadêmico, não é frequente nos trabalhos de pesquisa, especialmente os voltados para reflexões motivadas pelas atividades pedagógicas. De maneira contraditória, é crescente a necessidade prática de promover estudos que visem a aprimorar a habilidade de profissionais que lidam com gêneros padronizados em suas diversificadas rotinas de trabalho, a exemplo daqueles emitidos pela administração pública. Para que essa atividade atinja seus objetivos, é necessário situar as discussões em configurações — temáticas, estilísticas e composicionais — próprias da esfera de circulação dos gêneros.

Acreditamos haver sinalizado que a padronização dos gêneros não corresponde a fórmulas, muito menos sua produção se exaure nos aspectos estéticos e estruturais. Dominar os gêneros, ainda que os mais padronizados, corresponde, de acordo com o pensamento do Círculo, a exercer livremente o nosso projeto de discurso. É o esforço

por dominar os gêneros das esferas pelas quais transita que permite ao homem a plenitude do exercício da convivência social. Com esse objetivo, tomar a esfera como ponto de partida se mostra opção acertada.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. M. (2011). Os gêneros do discurso. In M. M. Bakhtin. *Estética da criação verbal* (6a ed., pp. 261-306). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. [Volochínov, V. N.]. (2010). A interação verbal. In M. M. Bakhtin [V. N. Volochínov]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (14a ed., pp. 114-132). São Paulo: Hucitec.
- Brait, B. (2013). Estilo. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: conceitos-chave*. (5a ed., pp. 79-102). São Paulo: Contexto.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). Gêneros textuais como unidade de trabalho. In J. Dolz, R. Gagnon & F. Decândio. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem* (pp. 39-66) (A. R. Machado e F. Decândio, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Fiorin, J. L. (2008). Tratamento discursivo de questões de linguagem. In J. L. Fiorin. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto.
- Geraldi, J. W. (2006). Concepções de linguagem e ensino de português. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (4a ed., pp. 39-46). São Paulo: Ática.
- Gonçalves, D. S. (2013). *Marcas do gênero boletim de ocorrência emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais* (Dissertação de mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Grillo, S. V. C. (2010). Esfera e campo. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 133-160). São Paulo: Contexto.
- Marcuschi, L. A. (2011). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In B. G. Karwoski, B. Gaydeczka & K. S. Brito (Orgs.), *Gêneros textuais: reflexão e ensino* (4a ed., pp. 17-31). São Paulo: Parábola.
- Minas Gerais. (2012). *Manual de Redação Oficial*. [Online]. Recuperado em 27 junho, 2013, de <http://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/governo/acoes-do-governo/516363-manual-de-redacao-oficial/5794/5040>.
- Rojo, R. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos e debates* (pp. 184-207). São Paulo: Parábola.
- Sobral, A. (2009). Ver o mundo com os olhos do gênero. In A. Sobral. *Do dialogismo ao gênero: bases do pensamento do círculo de Bakhtin* (pp.115-133). Campinas: Mercado de Letras.
- Sparano, M., Gebara, A. E. L., Cabral, A. L. T., Carvalho, H., & Cury, B. (2012). Gêneros: conceitos e caminhos. In M. Sparano, A. E. L. Gebara, A. L. T. Cabral, H. Carvalho & B. Cury. *Gêneros textuais: construindo sentidos e planejando a escrita* (pp. 15-31). São Paulo: Terracota.

Nos caminhos da escrita: relações entre teoria e prática

In the ways of writing: relations between theory and practice

Áurea Maria Brandão Santos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)
aurea.santos@ifma.edu.br

Resumo

Os caminhos da escrita são marcados pela recursividade e subjetividade, por expressões, pontos de vista e, sobretudo, por ações que promovem a interação. Conceber a atividade da escrita nesta perspectiva, exige a reformulação de práticas no contexto escolar e a aplicação de preceitos teórico-metodológicos que proponham um ensino da linguagem como prática social. Deste modo, a pesquisa se propôs a deslindar conexões entre teorias e práticas voltadas para a produção de textos focadas nos gêneros textuais. Foram definidos como dois pilares principais — o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Jean Paul Bronckart e a Teoria do Processo Cognitivo da Escrita de Linda Flower e John Hayes. O objetivo principal deste estudo consistiu em verificar a aplicabilidade de um projeto didático derivado dos quadros teóricos utilizados e constatar se o conjunto de atividades programadas contribuiriam para amenizar problemas relacionados à atividade da escrita. A metodologia delineou-se como uma pesquisa-ação, portanto, estruturada em três etapas: composição do diagnóstico, execução das ações, verificação das ações aplicadas. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do Ensino Médio, de uma escola da rede pública estadual de São Luís no estado do Maranhão. Na etapa de diagnóstico, utilizou-se como instrumentos de coletas, produções textuais e questionários, para traçar um perfil geral da turma e analisar a relação com as atividades de produção textual. No período de intervenção foi feita a apresentação do gênero textual homenagem. E feita a aplicação dos conceitos teórico-metodológicos. A terceira etapa, consistiu em conferir como os participantes incorporaram as propostas. As ações da pesquisa permitiram encontrar respostas para os questionamentos levantados, e a mesma apresentou resultados positivos, demonstrados no desempenho dos participantes. É importante enfatizar que mais do que apresentar estratégias, quisemos evidenciar a importância em mediar ações, favorecer a aprendizagem, mostrar caminhos para executar tarefas, e principalmente, apresentar aos alunos, modos de refletir sobre esses caminhos, analisá-los, questioná-los e decidir se querem e como querem utilizá-los.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; Teoria do processo cognitivo da escrita; Homenagem.

Abstract

The ways of writing are featured by recursion and subjectivity, by expressions, points of view and especially by actions that promote interaction. To conceive the writing activity from this perspective requires the reformulation of practices in the school context and application of theoretical and methodological principles that propose the teaching of language like social practice. Thus, the research proposed to unravel the connections between theory and practices for the production of texts focused on textual genre. It was defined as two main pillars — Sociodiscursive Interactionism (ISD) by Jean Paul Bronckart and Cognitive Process Theory of Writing by Linda Flower and John Hayes. The aim of this study was to verify the applicability of an educational project derived from theoretical frameworks and observe whether the set of scheduled activities contributed to reduction of writing activity problems. The methodology used was an action research it was structured in three stages: composition of diagnosis, implementation of actions, and verification of implemented actions. The subjects were high school students, of a public school located in São Luís city of Maranhão state, In the diagnostic stage, used as research tools, textual production and questionnaires to chart a general profile of the class and to analyze their connection with the textual production activities. In the intervening stage, we presented the genre tribute and applied the strategies. In the third stage, it was to check how participants incorporated the proposals. The research actions allowed to find answers to the questions raised, and produced positive results focusing on the performance of participants, who obtained higher average final comparing to initial averages. It is important to emphasize that more than to present strategies, the aim was to spotlight the importance in mediating actions, favor the learning, showing ways to perform the task, but above all, showing to the students, ways of thinking about them, analyze them, question them and decide if they wanted and how they would use them.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism; Cognitive Process Theory of Writing; Tribute

1. Introdução

Produzir um texto é um processo criativo que consiste em apresentar ideias, conceitos, sentimentos e pontos de vista, instrumentalizados pela linguagem. Porém, esse processo se apresenta a uma grande parcela de estudantes como uma árdua tarefa, onde é possível perceber a insegurança em se fazer mostrar por meio dos textos, como se ali no papel estivessem sendo expostas todas as suas fraquezas e limitações. Nesse contexto, definiu-se como objeto de investigação desta pesquisa, o desempenho na produção de textos escritos por estudantes da última etapa da educação básica.

O caráter abstrato da linguagem escrita tem sido considerado um dos principais obstáculos para crianças e jovens se expressarem por meio dela. No âmbito escolar,

a atividade da escrita é vista geralmente, como um “discurso sem interlocutor, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em particular”. Infelizmente, ainda é uma ocorrência frequente, as práticas escolares iniciais que visam o desenvolvimento da escrita não serem motivadoras e nem fazerem a criança refletir sobre a necessidade/utilidade da realização das tarefas. A escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. E essas práticas iniciais, repercutem em toda a vida escolar (Vygotsky, 2007).

O ensino tradicional de Língua Portuguesa tornou-se historicamente sem sentido e a sua única eficiência está em desqualificar e excluir, os que se sentem incompetentes por não incorporarem padrões de escrita pré-estabelecidos pela elite cultural (Guedes, 1997). Apesar da escrita ser “uma prática social fundamental” são muito os problemas relacionados ao seu ensino. Nos dias atuais há uma evidente necessidade de saber articular-se por meio da língua escrita, por isso este deve ser um tema de sérias reflexões nas instituições de ensino, estabelecendo comparações entre os modelos vigentes e o que deve ser melhorado. “O modelo tradicional fundado no ensino da gramática e seus componentes e da redação escolar para cobrar conhecimentos gramaticais ou uma escrita sem erros, não vem dando resultado e já há muito tempo” (Baltar, 2003, p. 83). O que sinaliza que devemos nos empenhar em entender o processo da escrita como uma construção cognitiva e social, por meio do estudo, da análise, e do diálogo com outras áreas.

As propostas para as práticas de produção de textos na escola já vêm sendo analisadas há bastante tempo. Em geral, as atividades de produção textual se limitam às aulas de Língua Portuguesa e, além disso, não tem contribuído para a formação de produtores competentes. As maiores críticas estão relacionadas à abordagem da tarefa e ao modo como as atividades são propostas aos alunos. Porém, mesmo com tantos questionamentos e críticas, ainda é importante se continuar trabalhando para dar o retorno que a nossa sociedade necessita, tendo em vista que não basta estar ciente das críticas; é preciso que por meio de reflexões profundas, o professor se comprometa com novas formas de atuar no ensino da língua¹.

Buscaremos apresentar os resultados de uma pesquisa-ação realizada com alunos da 3.^a série do Ensino Médio, de uma escola da rede pública estadual do Maranhão, localizada na cidade de São Luís. Demonstrando a aplicabilidade de um projeto didático fundamentado nos quadros teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999) e da Teoria Cognitiva da Escrita (Flower & Hayes, 1981) e que colocou em destaque o gênero homenagem. Bem como, as contribuições dadas para a superação das dificuldades apresentadas pelos sujeitos da pesquisa nos níveis de escrita.

¹ Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

2. O gênero homenagem

A pesquisa buscou por meio de atividades planejadas, verificar de que maneira os dois enfoques teóricos poderiam servir de apoio para os escritores desenvolverem a atividade da escrita com mais segurança e desenvoltura. Nos valem do ISD para dar enfoque aos gêneros textuais, aqui representado pela “homenagem” e da Teoria Cognitiva de Flower e Hayes na utilização das estratégias de resolução para problemas da escrita. Na concepção interacionista sociodiscursiva, a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção situada, oral ou escrita. “Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc.” (Bronckart, 2012, p.71).

Tratou-se de uma pesquisa de investigação-ação realizada com 25 estudantes da 3.^a série do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual do Maranhão, constituída de três fases: a) a primeira orientada para composição do diagnóstico de entrada; b) a segunda fase na qual, ocorreu a intervenção junto aos alunos; c) o terceiro momento onde se testou os resultados da intervenção.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram produções textuais e questionários e como mecanismos de avaliação dos textos definiu-se uma tábua de correção e as “Competências do ENEM” Pelo fato da proposta de produção selecionada para o projeto de intervenção, ser a do gênero “homenagem”, foi necessário fazermos adaptações para a pesquisa, portanto as competências serviram como uma base, uma inspiração para a avaliação dos textos, tendo sido feitas algumas alterações, por exemplo, foram utilizadas apenas as Competências 1, 2, 3 e 4, e a cada uma delas foi associada uma palavra-chave. Competência 1 – norma culta; Competência 2 – adequação ao Tema; competência 3 – coerência; Competência 4-coesão.

1.^a FASE: DIAGNÓSTICO:

Estimativa (04h/a)

- Apresentação da pesquisadora e interação com a turma;
- Apresentação do projeto
- Solicitação da produção de um texto com o tema: “Alguém especial em minha vida”.
- Recebimento das produções;
- Aplicação de um questionário com base na Teoria Cognitiva da escrita e no Interacionismo sociodiscursivo (ISD);

- Devolução das produções corrigidas e anotadas;
- Comentários individuais e coletivos acerca dos erros cometidos.

2.^a FASE: INTERVENÇÃO - APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Estimativa: 10 h/a

- Apresentação do gênero textual – Homenagem (Exposição, detalhamento e esclarecimento de dúvidas)
- Apresentação de proposta de produção textual a partir de um enunciado com vistas a estabelecer uma conexão entre a produção do texto e a realidade dos alunos.

Segundo Gouveia (2009) o enunciado deverá ser para o escritor, uma orientação para o desenvolvimento de suas ideias e uma oportunidade para comunicar para uma audiência real, a quem será dirigida o texto, não sendo apenas uma tarefa para correção do professor. Na construção de um bom enunciado é necessário ter objetividade e clareza. *Students need a reasonable amount of choice and direction for their engagement is the assignments and for finding a focus*” (National writing Project & Carl Nagin, 2006 citado por Gouveia, 2009).

Falar sobre alguém importante em nossas vidas é revelar os sentimentos que se tem em relação a essa pessoa. É demonstrar por meio das palavras, tudo aquilo que faz esse alguém ser tão especial para você. Como forma de homenageá-la, escreva um texto sobre essa pessoa.

- Apresentação dos passos propostos por Flower and Hayes para produção de textos:

Etapa I: Contexto de produção:

PROBLEMA RETÓRICO

- ASSUNTO - O que vou escrever?
- AUDIÊNCIA – Para quem vou escrever?
- MOTIVAÇÃO – Por que vou escrever?

Etapa II: Planejamento

- GERAÇÃO DE IDEIAS
- ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS
- DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

Etapa III: Tradução / Desenvolvimento

- REESCRITA DO TEXTO INICIAL
- REVISÃO
- AVALIAÇÃO
- REFORMULAÇÃO

3.^a FASE: ANÁLISE DAS AÇÕES

Estimativa: 04 h/a

- Análise dos textos;
- Leitura das produções;
- Encerramento das atividades do projeto;

3. Análise dos dados

Os dados coletados estarão aqui apresentados de acordo com a ordem de execução, a partir dos instrumentos utilizados. Eles protagonizam esta pesquisa, pois pretendem responder a inquietações que nos acompanharam em todo o seu trajeto. Com o uso dessas informações buscou-se:

- 1) Fazer um diagnóstico dos sujeitos da pesquisa relativo à atividade da escrita;
- 2) Estabelecer uma relação entre os dados coletados, as teorias que fundamentam a pesquisa, e a intervenção realizada;
- 3) Apresentar uma análise detalhada dos dados utilizando tabelas, produções textuais e gráficos para esclarecer os problemas da situação observada;
- 4) Comparar os dados iniciais da pesquisa com aqueles coletados na sua etapa final.

3.1 Diagnóstico

Nos textos do diagnóstico, os resultados foram:

Tabela 1. As siglas correspondem: CO – Coerência; CS – Coesão; Coerência; AT – Adequação ao tema; NC – Habilidade no uso da norma culta; OR – Uso correto da ortografia; PO – Pontuação; FE – Estruturação das frases; OI – Organização das informações; RI – Repetição de ideias/palavras; PI – Palavras inadequadas.

TÁBUA DE CORREÇÃO ²

ALUNOS	CO	CS	AT	NC	OR	PO	FE	OI	RI	PI	RESULTADO
Amanda	02	04	0	07	02	07	01	01	0	0	REGULAR
Amélia	01	05	0	05	02	07	01	0	0	0	REGULAR
Anita	0	01	0	01	01	06	0	0	0	0	BOM
Carolina	04	04	02	12	01	05	02	02	0	01	INSUFICIENTE
Cristina	0	02	0	06	0	05	01	01	0	0	BOM
Fátima	02	04	0	04	02	03	03	0	0	02	BOM
Iuri	01	02	0	03	03	05	01	0	0	0	BOM
Iara	02	02	0	03	01	05	01	0	0	0	BOM
Janaína	03	03	0	12	01	05	0	0	0	0	INSUFICIENTE
Joana	02	06	0	03	05	04	01	0	0	0	BOM
Júlia	03	05	01	03	0	02	0	0	0	0	BOM
Larissa	06	09	0	07	03	19	04	03	01	01	INSUFICIENTE
Levi	02	04	0	0	03	04	0	0	0	0	BOM
Mariana	04	05	0	02	05	07	02	0	01	02	REGULAR
Nicolas	03	04	0	02	0	07	01	0	01	0	REGULAR
Raíssa	04	05	0	06	07	11	02	0	02	0	INSUFICIENTE
Raquel	05	06	0	04	18	14	02	01	0	0	INSUFICIENTE
Rafael	03	03	0	01	08	08	01	0	0	0	REGULAR
Renata	13	11	*	08	06	14	03	04	02	01	INSUFICIENTE
Roberta	02	05	0	02	03	09	0	01	01	0	REGULAR
Ramon	04	05	0	05	01	07	02	0	0	0	REGULAR
Tales	04	06	0	04	18	06	02	01	01	0	INSUFICIENTE
Valéria	02	03	0	04	05	03	01	0	0	0	BOM
Verônica	04	03	02	04	02	03	02	01	0	0	BOM
Viviane	04	04	0	05	08	07	04	01	0	0	REGULAR

As informações da tabela acima indicam o número de erros apresentados nas produções textuais dos alunos participantes da pesquisa, em cada um dos critérios selecionados para compor a tábua de correção.

² Os nomes apresentados nas tabelas foram alterados para garantir a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa

0 a 03 erros	MUITO BOM
04 a 06 erros	BOM
07 a 09 erros	REGULAR
10 erros ou mais	INSUFICIENTE

Vejam os dados, uma segunda análise dos textos:

Tabela 2. EXCELENTE = 125 pontos; BOM = 100 pontos; ADEQUADO = 75 pontos; REGULAR= 50 pontos; INSUFICIENTE = 25 pontos; TOTAL INADEQUAÇÃO = 0 ponto.

COMPETÊNCIAS DO ENEM

ALUNOS	NORMA CULTA	ADEQUAÇÃO AO TEMA	COERÊNCIA	COESÃO	NOTA FINAL
Amanda	25	50	50	25	150
Amélia	50	50	50	25	175
Anita	75	100	100	75	350
Carolina	25	50	25	25	125
Cristina	75	100	100	75	350
Fátima	75	75	75	75	300
Iuri	75	100	75	75	325
Iara	75	75	75	75	300
Janaína	25	75	75	50	225
Joana	75	100	75	75	325
Júlia	75	75	75	50	275
Larissa	25	50	25	25	125
Levi	75	50	75	75	275
Mariana	50	75	75	50	250
Nicolas	75	100	75	75	325
Raissa	50	75	50	50	225
Raquel	25	50	50	25	150
Rafael	50	75	75	50	250
Renata	50	0	25	25	100
Roberta	75	75	75	75	300
Ramon	75	50	75	50	250
Thales	25	75	50	25	175
Valéria	75	100	75	75	325
Verônica	75	75	50	50	250
Viviane	75	100	75	75	325

NOTA FINAL

EXCELENTE = 500 pontos

BOM = 400 pontos

ADEQUADO = 300 pontos

REGULAR = 200 pontos

INSUFICIENTE = 100 pontos

TOTAL INADEQUAÇÃO = 0 ponto

Cada competência foi avaliada em uma escala de 0 a 125. As pontuações estão vinculadas aos conceitos e refletem os itens analisados nos textos produzidos.

Os dados apresentados na Tabela 1 e na Tabela 2 nos levaram a inferir que:

- A principal dificuldade observada nos textos avaliados é quanto ao uso da Norma Padrão da língua escrita. A maior parte dos textos apresentou desvios leves e graves em grande quantidade, os textos apresentaram erros ortográficos, ausência de acentuação e acentuação incorreta das palavras, erros de concordância nominal e verbal e erros de pontuação, sendo que os erros de pontuação foram os mais frequentes, tendo ocorrido principalmente, a ausência de pontuação, de pausas que deveriam conferir ao texto uma sequência lógica e organizacional.
- Foram também observadas de forma recorrente marcas de oralidade, o que aponta a deficiência em distinguir a modalidade oral da modalidade escrita.
- Em relação à compreensão da proposta e do desenvolvimento de um texto de acordo com a tipologia textual solicitada, a maioria dos participantes apresentou um desempenho adequado, acontecendo apenas um caso em que a participante escreveu um texto totalmente fora dos limites estruturais de um texto descritivo.
- Os erros de coerência estiveram presentes em praticamente todos os textos, e naqueles que apresentaram alto índice de desvios gramaticais e de convenção da escrita, a inteligibilidade do texto foi prejudicada ainda mais.
- A dificuldade em estruturar o texto e articular as ideias, ou seja, produzir um texto coeso, apareceu de forma expressiva nas produções dos alunos. A utilização dos recursos coesivos e de conectores, de maneira adequada, é algo que precisa ser melhorado.
- Por meio do mecanismo da Tábua de Correção a pesquisa apresenta os seguintes percentuais:

MUITO BOM – 0%

BOM – 33%

REGULAR – 27%

INSUFICIENTE – 40%

- Por meio do mecanismo das Competências coletamos os seguintes dados:

EXCELENTE – 0%
BOM – 0%
ADEQUADO – 40%
REGULAR – 32%
INSUFICIENTE – 28%

Em qualquer dos critérios utilizados verifica-se a ausência de produções textuais que tenham alcançado a nota máxima. O mecanismo da Tábua de correção é mais específico e objetivo, enquanto o das Competências é mais abrangente e subjetivo, porém os resultados expressos a partir da utilização de ambos denotam que os indicadores das dificuldades ou limitações na produção do texto solicitado, se sobrepuseram aos dos textos que demonstram uma escrita eficiente.

Os dados assinalam a necessidade de apresentar aos alunos meios de superação/amenização para suas dificuldades na atividade da escrita e de orientá-los tanto na sistematização dos textos, quanto na adequação das práticas de produção de textos às práticas sociais.

3.2 Intervenção

Etapa I – Contexto de produção

Já orientados sobre o gênero textual que seria trabalhado, partimos para a utilização dos passos propostos por Flower e Hayes. Apresentamos um dos três elementos principais do ato da escrita — o **CONTEXTO DE PRODUÇÃO**. No ISD “o contexto de produção é definido como o conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como o texto é organizado” (Bronckart, 2012, p. 93). Para Flower e Hayes (1981) o contexto de produção envolve o problema retórico e o desenvolvimento do texto. Os alunos foram orientados a refletir sobre o contexto de produção e fazer a definição do **PROBLEMA RETÓRICO**. Foram distribuídas fichas que deveriam ser preenchidas com informações sobre o texto que eles iriam escrever.

- GERAÇÃO DE IDEIAS
- ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS
- DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

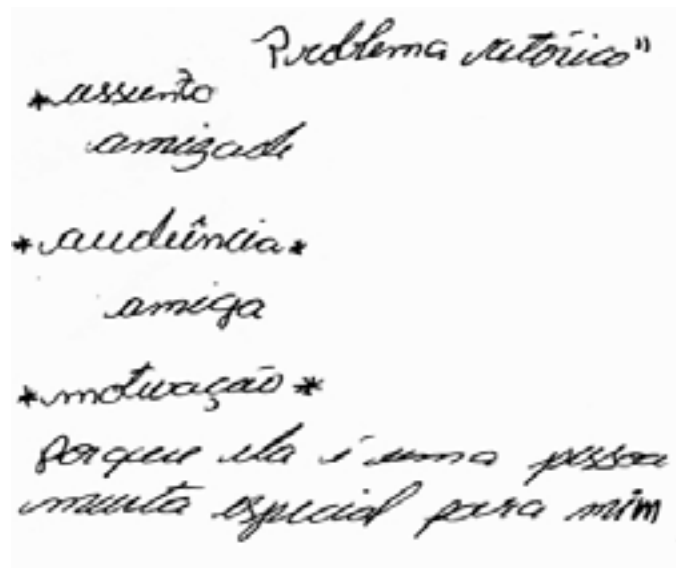


Figura 1. Problema retórico após definido

A representação adequada do problema retórico repercute-se na habilidade que o escritor possui em solucionar o problema em questão, há variação no seu modo de definição, pois depende de cada escritor, e é importante, porque contribui para que o aluno use a língua escrita de forma estratégica. Ressaltamos a importância de responder a tais perguntas e que elas contribuiriam para que eles tivessem mais controle sobre o processo de produção dos seus textos, pois conforme Flower (1989) se você sabe o que fazer, provavelmente irá encontrar uma maneira de fazê-lo. Alguns alunos tiveram dificuldade em definir o problema, e a orientação foi repassada até que todos compreendessem o que estava sendo requisitado. Observamos alguns dos alunos que definiram com maior desenvoltura o problema retórico orientarem aqueles que tiveram dúvidas.

Etapa II: Planejamento

Depois de terem claro em suas mentes, o principal ponto do início da elaboração de seus textos, chegou a fase do planejamento. Aqui buscamos trazer a ideia de que é fundamental planejar o texto, para evitar que ocorram situações como o famoso: “deu um branco”, ou, “não consigo pensar em nada”.

Expusemos o tópico do **PLANEJAMENTO** e os pontos que o compõem:

O ato do **PLANEJAMENTO** é dentro do processo, o ponto mais favorável ao desenvolvimento de ideias, e exige um planejamento prévio por parte do mediador da tarefa, a fim de que os escritores se conscientizem sobre a necessidade do planejamento e consigam fazê-lo adequadamente (Galbraith, 2009).

Os alunos foram orientados a seguir alguns passos:

Pensassem na pessoa escolhida, em tudo o que queriam expressar sobre essa pessoa, o que ela representava para elas, suas características físicas, seu modo de ser, a relação entre eles, momentos marcantes do seu convívio, etc.; (a recuperação de ideias armazenadas na Memória de Longo Prazo);

Refletissem sobre tudo que haviam pensado e percebessem que precisariam delimitar as informações, e daí, partissem para a seleção das informações que julgassem indispensáveis (a estruturação das ideias, descoberta, formação e agrupamento);

Determinassem os objetivos que desejavam alcançar com a produção do texto (uma representação bem elaborada dos objetivos caracteriza o nível de habilidade dos escritores, serve como um guia ao longo da produção e possibilita que façam uma revisão mais ampla).

Esta etapa foi uma novidade para os alunos, pois inicialmente eles tiveram dificuldades em compreender a “necessidade” de fazer a representação dos pontos, e do porquê de um planejamento da escrita.

Etapa III: Tradução / Desenvolvimento

Os nossos alunos já haviam escrito um texto no início da pesquisa, e com base nesse texto, eles puderam aperceber-se do seu papel enquanto escreventes, fazer comparações, e definir como iriam agir nesta nova etapa. Houve mudanças de diferentes aspectos no decorrer do processo, em especial, pelo fato dos alunos vincularem o texto produzido à sua realidade. Saber que o gênero textual, tinha uma audiência eleita por eles, repercutiu positivamente em suas produções.

- REESCRITA DO TEXTO INICIAL
- REVISÃO
- AVALIAÇÃO
- REFORMULAÇÃO

Essa terceira etapa não consiste apenas em desenvolver o texto, em traduzi-lo, ela exige do escritor a capacidade de autoavaliação, e que a partir disso, ele revise e se preciso for, reformule o seu texto. Defendemos aqui a ideia da recursividade na produção de textos, o ideal é que o escrevente incorpore a revisão em todos os aspectos do processo, escrevendo e reescrevendo o seu texto. Para Becker (2006) os escritores menos habilidosos tendem a lançar um olhar negativo sobre a etapa de revisão, como se a reformulação do texto fosse um castigo para sua ineficiência em produzi-lo. É um ponto decisivo, pois o escritor pode focar apenas nos aspectos superficiais ou produzir um texto menos eficiente do que o original.

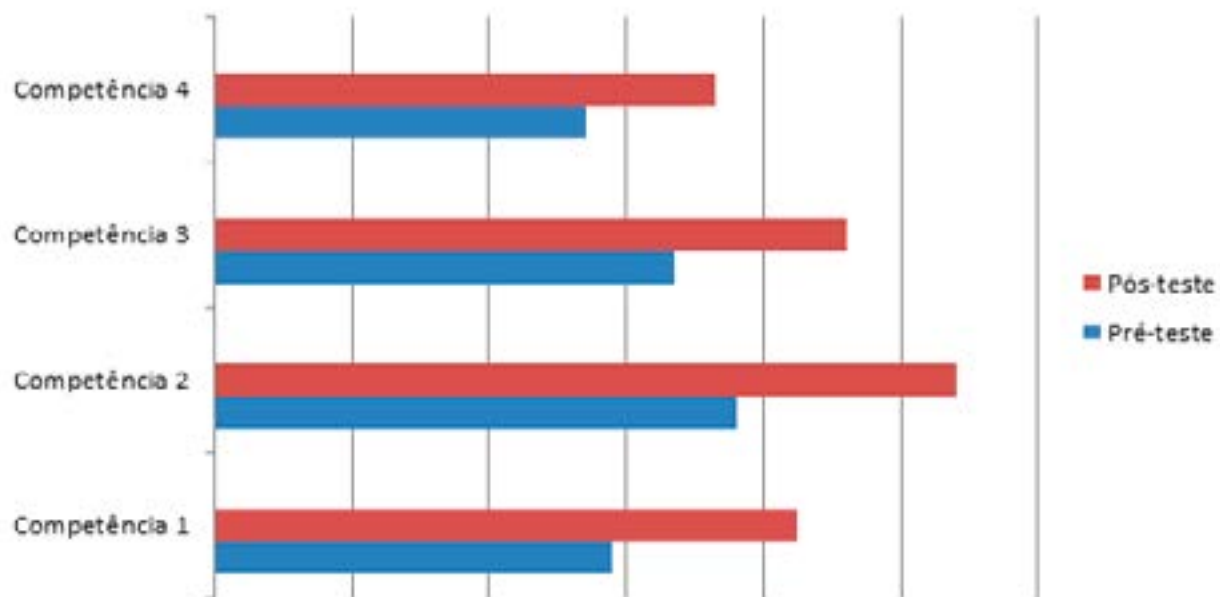
Os alunos foram orientados para que iniciassem a produção de seus textos, mas que primeiro fizessem um esboço, ao concluírem deveriam o ler com muita atenção, e em seguida, fazer uma revisão daquilo que tinham escrito, avaliando se o texto conseguia atender os objetivos previstos por eles, se as informações estavam claras

e coerentes e deixavam o leitor a par daquilo que queriam expressar. Comunicamos na ocasião que aqueles que encontrassem dificuldade em revisar/avaliar as suas produções se direcionassem até a mesa do professor, todos os alunos optaram por pedir auxílio. Eles foram estimulados a perceber por si mesmos, o que precisava ser reformulado. Curiosamente, a maior parte só observou naquele momento, os desvios cometidos e declararam não ter o hábito de revisar, mas ao se depararem com erros que eles mesmos consideravam inaceitáveis, destacaram a importância da revisão.

3.3 Análise das ações

As notas obtidas no texto do pós-teste em comparação com as do pré-teste não apresentaram nenhum caso de declínio, todos os participantes atingiram uma elevação nas pontuações, o que se reflete nos índices que representam cada uma das competências:

Gráfico 1. Comparativo das médias obtidas no Pré-teste com as do Pós-teste em cada uma das Competências



Quando se comparam as médias globais geradas nos dois momentos de avaliação, verificamos uma média de **249** no pré-teste e **372** no pós-teste. O desvio padrão nas duas provas se mantém similar, dando eventualmente a indicação de que, apesar da melhoria geral do texto, as diferenças entre os escritores mais habilidosos e os que apresentaram dificuldades no pré-teste se manteve.

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pré-teste	25	249,0000	77,21723	15,44345
Pós-teste	25	372,0000	76,82502	15,36500

Tabela 3. Comparação das Médias Globais nos Pré-teste e Pós-teste

Quando se recorre ao teste T para uma amostra, as diferenças registadas aparecem como estatisticamente significativas, para um $p > 0,000$. Podemos pois, concluir com toda a certeza, que houve mudança significativa nos resultados das duas provas.

One-Sample Test						
Test Value = 0						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pré-teste	16,123	24	,000	249,00000	217,1263	280,8737
Pós-teste	24,211	24	,000	372,00000	340,2882	403,7118

Tabela 4. Comparação das médias globais do pré-teste e pós-teste pelo Teste T.

4. Conclusão

A maioria dos participantes declarou não exercer práticas de produção de textos no âmbito escolar com regularidade, as produções eram feitas em longos intervalos, o que denota a necessidade de intensificar a prática ou ainda, que os alunos se focam no texto apenas como um produto final, técnico, aquele texto que é produzido a partir de um tema e entregue ao professor de língua materna para ser corrigido. Não se percebem como agentes da linguagem e que a produção de textos ocorre diariamente, em diferentes situações comunicacionais e que os gêneros textuais são constituintes da sociedade. Classificamos como necessidade básica, o desenvolvimento de atividades que pudessem apoiá-los e incentivá-los nas atividades de linguagem, uma mudança de concepção sobre a atividade de produção escrita, para pensá-la como ação e como meio de expressão. Todos aqueles alunos e alunas tinham muito a dizer, mas estavam calados pela insegurança.

No decorrer da etapa de aplicação das atividades, encontramos algumas dificuldades, sobretudo na compreensão das estratégias propostas, os estudantes não estavam familiarizados com atividades sistematizadas para produção de textos. Costa e Foltran (2013) afirmam que os problemas em escrever bons textos são decorrentes de um ensino que reproduz o artificialismo de modelos prontos e pré-definidos, com atividades centradas num adestramento empobrecedor.

Ao fazermos uma nova correção dos textos os resultados alcançados foram melhores do que os do diagnóstico, todos os participantes apontaram uma elevação nas médias, isso gerou uma satisfação por estar de acordo com o que esperávamos, todavia, a diferença entre os escritores mais e menos habilidosos foi mantida. Quando se recorre ao teste T para uma amostra, as diferenças registadas aparecem como estatisticamente significativas, para um $p < 0,000$. Podemos pois, concluir com toda a certeza que houve uma mudança significativa nos resultados das duas provas.

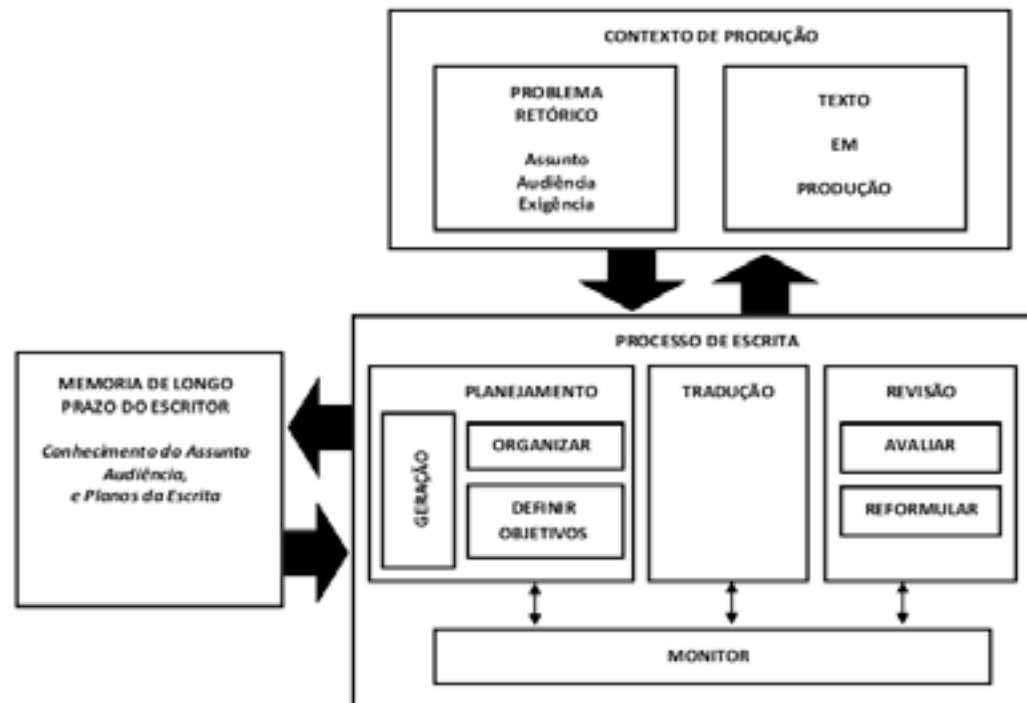
Como ponto negativo destacaríamos o tempo em que foram desenvolvidas as ações, para o alcance de melhores resultados se faz necessário tornar as ações em práticas pedagógicas incorporadas ao ensino de produção de textos, ou desenvolver projetos permanentes. Como ponto positivo, destacaria a prontidão dos alunos, questionando e interagindo e nos estimulando a construção e reconstrução das práticas a cada encontro. Na ocasião de encerramento do projeto, os alunos pediram que a pesquisadora se retirasse da sala por alguns minutos, e ao retornar teve uma grata surpresa, a de receber uma homenagem elaborada pelos próprios alunos. Numa autorreflexão indispensável ao pesquisador, temos consciência de pontos que precisariam ser reformulados e, principalmente, de que a busca de respostas exige prática. Portanto, fica o propósito de fazer das lacunas que aqui se acentuaram, portas de entrada para novos estudos, para novas descobertas.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Baltar, M. A. (2003). *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre.
- Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. In A. Horning & A. Becker (Eds.), *Revision: History, theory and practice* (pp.25-49). Anderson, SC: Parlor.
- Brasil. (2004). Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: SEF/MEC.
- Bronckart, J.-P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. (A. R. Machado, Trad.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2004, dezembro). Entrevista com Jean-Paul Bronckart [Entrevista concedida a Anna Rachel Machado]. *D.E.L.T.A.*, 20(2), 311-328.
- Costa, I. B., & Foltran, M. (2013). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto.

- Coutinho, C. (2008). *Investigação – Ação. Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho, Portugal.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L. (1989). *Problems solving strategies for writing*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. (2004). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: University of Southern Illinois Press.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive Model of Writing. *GFL*, 2/3, 7-22.
- Gouveia, A. (2009). *Uma abordagem cognitiva da escrita: estudo das estratégias utilizadas por alunos enquanto escrevem*. Lisboa: ULHT.
- Guedes, P. C. (1997). *A língua Portuguesa e a cidadania*. *Organon*, 11(25).
- Guimarães, A. M., Machado, A. R., & Coutinho, A. (Orgs.) (2007). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e sociológicas*. Campinas, SP: Mercado de letras.
- INEP. *A Redação no ENEM 2012: Guia do participante*. Brasília: MEC, 2012.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2012). *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (2a ed.). São Paulo: Contexto.
- Motta-Roth, D. (2005). *O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais*. Universidade Federal de Santa Maria, RS.
- National Writing Project, & Nagin, C. (2006). *Because Writing Matters: Improving Students Writing in Our Schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trads.). São Paulo: Mercado de Letras.
- Thiollent, M. (2009). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo



Structure of writing model. Estrutura do modelo da escrita extraído do artigo *A Cognitive Process of Writing* (Flower & Hayes, 1981, p. 370).

O ensino de sintaxe a partir de gêneros textuais: contribuições para a prática docente

Teaching syntax from textual genres: contributions to teaching practice

Ana Carolina Sperança-Criscuolo

Pós-Doutorado (UNESP/FAPESP)

carolinasperanca@fclar.unesp.br

Resumo

Neste artigo, discute-se o ensino de gramática — especificamente, da sintaxe do período composto — a partir de gêneros textuais. Partindo de limitações do ensino tradicional, focado na identificação e classificação dos elementos linguísticos desassociados do contexto, apresenta-se uma sugestão para o ensino deste conteúdo gramatical com base na proposta de *sequência didática* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), cujo pressuposto principal é o trabalho com a língua a partir dos gêneros textuais. Considerando que as orações subordinadas substantivas predicadas por verbos *dicendi* associam-se à função de introduzir citações — a voz do outro — no texto (Sperança-Criscuolo, 2015), discutem-se características dessas construções motivadas por gêneros de diferentes domínios. Na sequência didática apresentada, busca-se associar a reflexão e a análise linguísticas às necessidades comunicativas do gênero, de forma que o aluno possa se apropriar do funcionamento da língua em seu contexto de uso. Com o intuito de verificar a aplicabilidade dessa proposta, a sequência didática elaborada foi utilizada em um Curso de Extensão para alunos de Graduação em Letras (UNESP/Araraquara), os quais fizeram uma avaliação bastante positiva. Acredita-se que os resultados desta pesquisa trazem contribuições relevantes à prática docente, uma vez que se apresenta, de forma concreta, um possível caminho para o ensino de língua (descrição, reflexão e análise) a partir dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Ensino de sintaxe; Gramática no texto; Prática docente; Sequência didática; Gênero textual.

Abstract

This paper discusses grammar teaching from textual genres — particularly, the syntax of complex clauses. Starting from limitations of the traditional approach, which is based on the identification and classification of linguistic elements regardless of the context, we present an approach for teaching the syntax of complex clauses (a grammatical content) based on the proposal of *didactic sequence* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), which advocates the teaching of language from the textual

genres. Subordinate noun clauses predicated by *dicendi* verbs are associated with the function of introducing quotes in the text — the voice of others (Sperança-Criscuolo, 2015). Considering that, we discuss characteristics of these constructions motivated by textual genres in different domains. In the didactic sequence proposed, we reconcile reflection and analysis of language with the genres' communicative needs, so that students can apprehend the functioning of the language in its context of use. In order to verify the applicability of our approach, the didactic sequence was used in a short course offered to undergraduate students in Letters (UNESP/Araraquara), who demonstrated great motivation and interest, making a very positive assessment of our proposal. We believe that our results bring important contributions to teaching practice, as it points to a possible way to language teaching (description, reflection and analysis) from genres.

Keywords: Teaching syntax; Grammar in text; Teaching practice; Didactic sequence; Textual genres.

1. Introdução

O ensino de gramática, em geral, é um assunto bastante discutido em diversos contextos, do ensino de língua materna (Neves, 1990, 2002, 2003, 2010; Abreu, 2012; Travaglia, 2011, 2013) ao ensino de língua estrangeira (Larsen-Freeman, 2003; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Almeida Filho, 2007; Littlemore, 2009). A principal questão envolvendo este tema diz respeito à necessidade ou não de se trabalhar com a gramática, uma vez que o objetivo final das aulas de língua (materna ou estrangeira) é possibilitar que os alunos produzam e compreendam textos adequadamente, em diversos contextos. Nesse sentido, a proposta de ensino de línguas com base nos gêneros textuais tem permitido um trabalho cada vez mais significativo em sala de aula, tendo-se em vista também as práticas sociais associadas aos diversos gêneros. Por outro lado, questões importantes relacionadas ao funcionamento da língua (motivadas por características dos próprios gêneros) acabam, muitas vezes, sendo deixadas de lado ao se excluírem atividades de reflexão e análise linguísticas, o que nos permite dizer que ainda persiste a falsa noção de que o trabalho com gêneros não pode englobar atividades envolvendo aspectos gramaticais dos textos.

Temos como foco neste trabalho o ensino da sintaxe, considerada fundamental na arquitetura do texto; sendo assim, não se pode ignorar a importância do seu estudo, também quando se trabalha sob a perspectiva dos gêneros textuais. Tal abordagem da sintaxe revela-se de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998, 2000), que sugerem o ensino contextualizado da gramática, a partir de textos autênticos, ao invés de uma abordagem focada na organização estrutural da língua. É importante destacarmos, no entanto, que muitas gramáticas pedagógicas e livros didáticos atuais ainda trazem uma abordagem tradicional, apesar de utilizarem vários gêneros de textos para exemplificar os fenômenos linguísticos. Em outras palavras, as atividades de análise linguística ainda se apresentam desassociadas do funcionamento da língua nos gêneros textuais e seus contextos de uso.

Diante das muitas discussões sobre “o quê” fazer em relação ao ensino de gramática, especificamente da sintaxe, é possível notar carências em relação a “como” se trabalhar com questões de descrição e análise linguísticas em termos mais concretos. Todos sabemos que é preciso abordar a língua de forma contextualizada, a partir do uso que os falantes fazem em situações reais; porém, colocar isso em prática revela-se um grande desafio para a prática docente.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa como língua materna, discutiremos a proposta de *sequência didática* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004) para o ensino de sintaxe a partir de diferentes gêneros textuais¹, tomando-se a gramática como uma ferramenta para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Apresentamos uma sequência de atividades — uma sequência didática — para o ensino das orações complexas do português, demonstrando a funcionalidade da sintaxe no texto e apontando sugestões para o ensino deste tópico gramatical. Acreditamos que esse trabalho traz contribuições à formação e à prática docentes, especialmente no sentido de promover atividades de análise linguística associadas à diversidade de gêneros textuais.

2. A funcionalidade das orações subordinadas substantivas em diferentes gêneros textuais

Pensar no ensino de língua a partir dos gêneros textuais pressupõe considerar, inevitavelmente, suas características formais e funcionais, delineadas pelas condições de produção e de circulação dos textos (a considerar: enunciador/interlocutor; objetivos; aspectos linguísticos/linguagem; contexto de interação; contexto social, histórico e cultural, veículo, entre outras). Segundo Bakhtin,

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 indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (Bakhtin, 1997, p. 279).

Dentre os aspectos constitutivos do gênero delimitados pelo autor — conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional — o trabalho com a língua diz

¹ Pesquisa de Pós-Doutorado realizada no Departamento de Linguística da UNESP (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, SP), sob supervisão do Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu. Apoio: FAPESP.

respeito, especificamente, ao *estilo verbal*, entendido como escolhas realizadas a partir dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que a língua oferece. Há, portanto, uma interrelação entre as características formais e funcionais do gênero, e o uso da língua.

Observando-se o funcionamento das orações subordinadas substantivas predicadas por verbos *dicendi* (verbos de elocução) em gêneros de diferentes domínios — *jornalístico*, *literário* e *científico*, verificamos uma função discursiva de grande importância associada a essa construção sintática: a introdução da voz do outro (uso de citações) no discurso do falante (Sperança-Crisuolo, 2015). Embora essa função discursiva esteja presente em diferentes domínios discursivos, cada contexto possui motivações específicas delimitadas pela esfera dos próprios gêneros, como se pode verificar na Tabela 1:

Tabela 1. O papel das citações em diferentes gêneros textuais²

Domínio e Gêneros	Funcionalidade da citação	Aspectos da construção sintática: verbo <i>dicendi</i> + oração subordinada substantiva
<i>Jornalístico:</i> 1) Notícia 2) Artigo de opinião	Busca por maior credibilidade da informação; manifestação de um menor comprometimento do autor; questionamento da voz do outro.	Predominância de verbos mais neutros (dizer, falar); uso do discurso direto e do discurso indireto.
<i>Literário:</i> 1) Romance 2) Conto	Busca por maior verossimilhança da narrativa; construção das personagens e inserção de suas próprias falas.	Uso de verbos não prototípicos como introdutores do discurso (choramingar, sussurrar); uso do discurso direto e do discurso indireto.
<i>Científico:</i> 1) Artigo científico 2) Texto de divulgação científica	Busca por respaldo teórico (argumento de autoridade/ contra-argumento) e maior confiabilidade; divisão da responsabilidade pelo que é dito.	Escolha de verbos comuns ao domínio da argumentação (argumentar, garantir, afirmar). Uso do discurso direto e do discurso indireto.

Fonte: Elaborado a partir de Sperança-Crisuolo (2015).

Verificamos que no (a) *domínio jornalístico* (representado por notícias e artigos de opinião), a inserção da voz do outro tem por objetivo principal conferir maior credibilidade à informação dada; além disso, o jornalista diminui o grau de comprometimento com aquilo que relata, e o articulista, muitas vezes, questiona

² Embora não constituam foco deste trabalho, é importante destacar que a língua disponibiliza outros recursos para a inserção de citações em textos, tais como as expressões: “Segundo X...”; “De acordo com Y...”, “Para Z...”.

a voz do outro ao dar sua opinião sobre fatos. Embora exista a predominância de verbos mais neutros como predicadores da oração principal (*dizer, falar*) — exemplo (01), há também o uso de outros tipos de verbos, como podemos verificar em (02) e (03) abaixo:

(01) Lula *diz* [que governo ainda não decidiu sobre compra de caças]. (FSP)³

(02) Ministro *negou* [que o governo tenha chegado a uma definição sobre a compra das aeronaves]. (ESP)⁴

Um aspecto interessante a ser explorado nessas construções é a escolha dos verbos que introduzem a voz do outro. Em (01), temos o verbo “dizer”, que é neutro; mas em (02), o verbo “negar” traz o pressuposto de que o evento expresso na oração subordinada substantiva já tenha ocorrido, sugerindo certa tensão em relação ao que é noticiado e o que é reportado. Em (03), a seguir, “vociferar” coloca ênfase na maneira como fora proferido o enunciado relatado.

(03) E há, como sempre, os que recorrem à teoria da conspiração para desqualificar as denúncias de bandalheiras. [“A imprensa quer fechar o Congresso”], *vociferou*, quem sabe cometendo um ato falho, o corregedor da Câmara, ACM Neto. No Brasil de hoje, só um lunático teria esse intento. A imprensa evidentemente não fabricou, tampouco exagerou as mazelas do Legislativo. (ESP)⁵

(04) O corregedor da Câmara, ACM Neto, *vociferou* [que a imprensa quer fechar o Congresso].

Além da escolha dos verbos *dicendi*, é possível trabalhar, também, o uso do “discurso direto” e do “discurso indireto”. Utilizar o “discurso direto” permite introduzir no texto as próprias palavras do outro, o que produz um efeito de maior credibilidade. O “discurso indireto”, por sua vez, permite que a fala do outro seja resumida e, até mesmo, manipulada. No exemplo (03), verificamos o uso do verbo “vociferar” para introduzir uma fala em “discurso direto”; sua reescrita em (04) permite observar que o uso do “discurso indireto” reduziria o impacto do discurso reportado no texto. Logo, podemos dizer que não se pode utilizar os discursos direto e indireto como intercambiáveis, sem alteração nos efeitos de sentido que conferem ao texto.

No (b) *domínio literário* (representado aqui por contos e romances, ou seja, textos narrativos), verificamos que a “voz do outro” constitui a voz dos personagens, o

3 Falcão, M. (2009, 16 de setembro). Lula diz que compra de caças não pode ser no “chutômetro”. *Folha de S. Paulo*. Poder. Recuperado em 17 de setembro, 2009, de <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u624870.shtml>.

4 Barsetti, S. (2009, 19 de setembro). Jobim diz desconhecer proposta da Suécia, que ofereceria os Gripen pela metade do preço dos franceses Rafale. *O Estado de S. Paulo*. Notícias. Recuperado em 19 de setembro, 2009, de http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20090919/not_imp437653,0.php.

5 Pouco para a “reconciliação”. (2009, 24 de abril). *O Estado de S. Paulo*. Opinião. Recuperado em 27 de abril, 2009, de http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20090424/not_imp359610,0.php.

que possibilita ao autor/narrador dar maior verossimilhança à narrativa; além, disso, as falas dos personagens contribuem para a construção de sua própria identidade. É comum encontrarmos verbos de outra natureza, que não protitipicamente de elocução, para a inserção da fala das personagens: em (05), o verbo “choramingar” expressa, também, o modo como a fala do personagem fora realizada.

(05)

— Decerto não quis dar festa.

— [Mas não seria preciso festa, eu só gostaria de saber] — *choramingou*, fazendo bico. Ainda na noite passada ele me apareceu em sonho. (LFT)⁶

(06) Capitu estava melhor e até boa. *Confessou-me* [que apenas tivera uma dor de cabeça de nada], mas [agravara o padecimento] para que eu fosse divertir-me. Não falava alegre, o que me fez desconfiar que mentia, para me não meter medo, mas *jurou* [que era a verdade pura]. (DC)⁷

(07)

— Dize-me, filho do homem, onde estão os teus brinquedos? Queres comer doce, filho do homem?

— [Que filho do homem é esse?] *perguntou* Capitu agastada.

— São os modos de dizer da Bíblia.

— [Pois eu não gosto deles], *replicou* ela com aspereza. (DC)

Nos exemplos (06) e (07), do romance *Dom Casmurro* (DC), verificamos outros aspectos pragmáticos associados às orações subordinadas: em (06), os verbos “confessar” e “jurar” não apenas reportam a fala de Capitu, como também marcam os atos de fala realizados pela personagem (uma confissão e um juramento); em (07), ainda, observamos a justaposição das palavras da personagem (o que caracteriza o discurso direto) à oração principal, introdutora das falas (o que caracteriza o discurso indireto). Embora não exista a conjunção integrante, a relação de subordinação entre as orações se mantém.

Em textos do (c) *domínio científico* (artigos acadêmicos e textos de divulgação científica), por fim, verificamos que a introdução da voz do outro está ligada à construção da argumentação, em duas situações distintas: na construção de um

⁶ Telles, L. F. (1991). O jardim selvagem. In L. F. Telles. *Venha ver o pôr-do-sol e outros contos* (5a ed.). São Paulo: Ática.

⁷ Assis, M. *Dom Casmurro*. Recuperado em 28 de julho, 2009, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv00180a.pdf>.

argumento de autoridade, em que o autor/pesquisador busca reforçar sua tese com base nos estudos de outros pesquisadores da área (e para isso os cita), dando maior credibilidade ao que diz e, ao mesmo tempo, dividindo a responsabilidade pelo que diz (08); ou, então, cita-se o outro na construção de um contra-argumento, a partir do qual também procurará reforçar sua tese; há que se reconhecer, contudo, que esta situação é bem menos recorrente.

(08) Nossa opção pela gravação tem apoio em Bauer e Gaskell, quando este *argumenta* [que “a imagem com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mais poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais — concretos, materiais”] (2003, p. 137). (AC)⁸

(09) Cuidado com as expectativas. Não dá pra virar a Fernanda Lima quando o espelho sempre mostrou uma silhueta de Preta Gil. Especialistas *garantem* [que todo mundo pode emagrecer para ser mais saudável, mas nem todos conseguem ser magrinhos]. (SI)⁹

Podemos observar que nos diferentes domínios o uso das citações constitui uma função discursiva de grande relevância para os gêneros, em geral; contudo, algumas especificidades motivam diferentes escolhas linguísticas, como discutido a partir da sintaxe das orações subordinadas substantivas predicadas por verbos *dicendi*: a partir de características particulares dos domínios/gêneros, é possível apreender aspectos do funcionamento das orações (associados à sua “macro” função de introduzir citações — em diferentes domínios e gêneros), tais como a escolha do verbo introdutor da fala do outro e o uso do discurso direto ou indireto.

Nesse sentido, o trabalho de descrição e análise linguísticas em sala de aula pode configurar-se de forma muito mais significativa aos alunos se realizado a partir da diversidade de gêneros e das necessidades do falante. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97),

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero específico. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para o ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua.

O ensino da sintaxe (e da gramática, em geral) não se deve limitar à identificação e classificação dos elementos linguísticos. É preciso que os alunos, de fato, reflitam sobre a língua e se apropriem dos seus mecanismos de funcionamento, para que

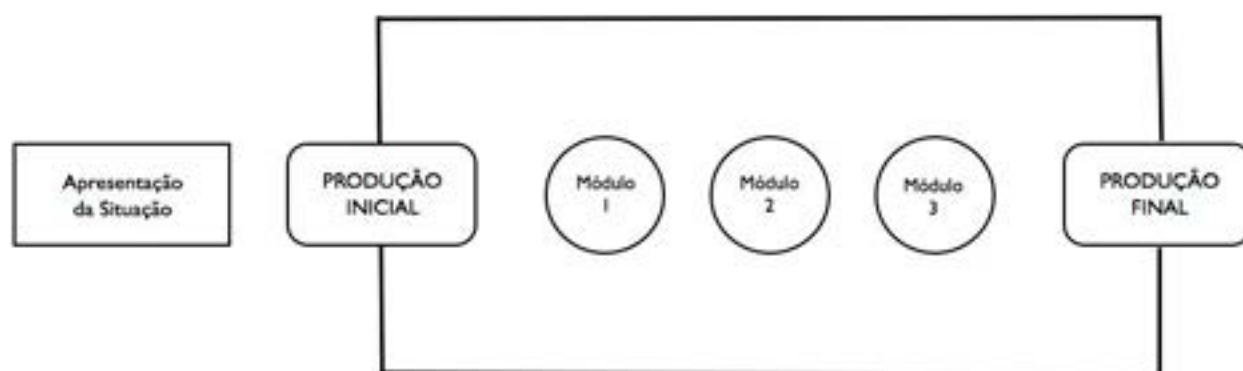
8 Saravy, C. R. M., & Schroeder, E. (2010). A dinâmica das interlocuções e a emergência dos significados segundo Vygotsky: análise de um processo de ensino na educação infantil. *Ciências & Cognição*, 15(1), 100-123. Recuperado em 17 de junho, 2010, de <http://www.cienciasecognicao.org>.

9 Carmello, C. (2009, maio). Dieta sem segredo. *Superinteressante*. Ed. 265. Recuperado em 20 de maio, 2009, de <http://super.abril.com.br/alimentacao/dieta-segredo-619322.shtml>.

possam compreender e produzir textos de forma adequada e com autonomia. Com o objetivo principal de oferecer subsídios à prática docente, elaboramos uma sequência didática com foco no estudo da língua, considerando-se atividades de descrição e análise associadas a gêneros do domínio jornalístico. É importante ressaltar, contudo, que essa proposta não se restringe a esse domínio específico, mas permite que o aluno reflita sobre a sintaxe do período composto, de forma geral, melhorando seu conhecimento acerca dos recursos e estratégias comunicativas associadas a esse nível da língua.

3. Uma sequência didática para o ensino de sintaxe

A proposta de *sequência didática*, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), constitui “um conjunto de atividades escolares organizadas, de *maneira sistemática* [grifo nosso], em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Segundo o esquema dos autores, temos:



No Brasil, essa proposta aplicada ao ensino de língua portuguesa tem ganhado destaque nos últimos anos, mas o que se percebe é a concentração das atividades de leitura e produção textual em torno do “conteúdo temático” e da “construção composicional” dos gêneros (Bakhtin, 1997). Em geral, o foco do trabalho com os gêneros está no contexto de produção e circulação, e na funcionalidade comunicativa que assumem. O “estilo”, associado a aspectos linguísticos, propriamente, acaba sendo deixado de lado ou tendo pouco espaço no ensino. Ainda se tem a falsa impressão de que a abordagem dos gêneros em sala de aula exclui atividades de descrição e análise linguísticas.

A sequência didática (SD) que apresentamos (Tabela 2), com foco na sintaxe do período composto¹⁰, foi elaborada a partir de dois gêneros do domínio jornalístico: “notícia” e “artigo de opinião”, tendo-se como pressuposto principal que o trabalho com gramática é possível a partir do texto.

¹⁰ Essa SD seria apropriada a alunos do 9.º ano do ensino fundamental e a alunos do ensino médio, período em que estudam esse conteúdo gramatical.

Tabela 2. Uma proposta de sequência didática para o ensino de sintaxe

Etapas da SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	Etapas da SD com foco no ensino de conteúdos gramaticais	Exemplo de SD para o ensino de sintaxe (oração subordinada substantiva), a partir de gêneros do domínio jornalístico: <i>notícia</i> e <i>artigo de opinião</i>
<p>Apresentação da situação: discussão sobre os contextos de circulação do gênero, interlocutores, funcionalidade, tema etc; investigação sobre o conhecimento que os alunos já possuem sobre o gênero a ser trabalhado.</p>	<p>Apresentação da situação/contextualização do gênero: discussão sobre os contextos de circulação do gênero, interlocutores, funcionalidade, tema etc; investigação sobre o conhecimento que os alunos já possuem sobre o gênero a ser trabalhado.</p> <p>Destaque a aspectos linguísticos característicos do gênero (associados ao conteúdo gramatical a ser ensinado). Nesse momento, o objetivo é apenas chamar a atenção do aluno para marcas linguísticas próprias dos gêneros em questão.</p>	<p>1) Exploração das características gerais do “artigo de opinião” e da “notícia”: objetivos gerais de cada gênero, temas recorrentes, interlocutores; discussão sobre a importância do domínio jornalístico...</p> <p>2) Destaque ao uso de citações: vozes citadas (fonte); importância das citações no texto (credibilidade da informação, menor comprometimento do autor do texto).</p> <p>→ É importante que o professor selecione previamente alguns textos para trabalhar com os alunos.</p>
<p>Produção inicial: primeira produção do gênero pelos alunos.</p>	<p>Reflexão inicial sobre aspectos linguísticos associados ao gênero: análise dos aspectos linguísticos dos textos pelos alunos.</p> <p>→ esses aspectos devem ser selecionados pelo professor, de acordo com o conteúdo gramatical a ser ensinado.</p>	<p>O professor deverá destacar as citações dos textos e pedir que os alunos observem os verbos utilizados para inseri-las (e os efeitos de sentido que produzem), se estão no discurso direto ou indireto e qual a funcionalidade das citações nos textos.</p>
<p>Módulos: atividades organizadas a fim de atingir os objetivos estabelecidos para a SD, definidas também em função das necessidades dos alunos (detectadas na produção inicial). Assim, o número de módulos será definido pelo professor.</p>	<p>Módulos: atividades mais específicas de descrição, reflexão, análise e manipulação da língua.</p> <p>1) apresentação de conceitos e definições; exemplificação em outros contextos;</p> <p>2) associação do tópico gramatical estudado à função discursiva que assumem no gênero;</p> <p>3) reescrita de sentenças ou pequenos textos.</p> <p>O professor poderá focar as atividades dos módulos nas dificuldades que os alunos possam ter apresentado na Reflexão inicial.</p>	<p>Para o trabalho com as orações subordinadas (substantivas), o professor poderá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - explicar que o discurso do outro (citação) funciona como complemento do verbo <i>dicendi</i> (introdutor da fala), ou seja, um objeto direto (a oração subordinada é objetiva direta, portanto), dando exemplos de outros gêneros e domínios, a fim de compará-los; é importante chamar a atenção dos alunos para a escolha dos verbos de elocução (oração principal); - pedir que os alunos reescrevam enunciados com discurso direto passando para discurso indireto (e vice-versa), para observarem as mudanças necessárias e refletirem sobre elas; - apresentar diferentes construções sintáticas para que os alunos possam compará-las: <p>X <i>falou</i> que Y. X <i>acha</i> que Y. <i>Acho</i> que Y. É possível que Y.</p> <p>Nesses exemplos, podemos perceber uma gradação em relação ao comprometimento do enunciador, o que se manifesta pelas diferentes construções sintáticas (orações subordinadas substantivas).</p>

Produção final: produção do gênero pelos alunos, dentro de uma situação de comunicação autêntica, em que o gênero circulará e terá um interlocutor real.	Produção textual: os alunos deverão produzir um texto (gênero trabalhado), utilizando as estratégias e recursos linguísticos trabalhados ao longo dos módulos.	O professor poderá solicitar aos alunos que produzam uma notícia ou um artigo de opinião, demonstrando maior ou menor comprometimento com as informações apresentadas. Para isso, poderão utilizar o recurso das citações, atentando para a escolha dos verbos, o uso do discurso direto e indireto etc.
---	---	--

Nossa proposta de SD com foco no ensino de conteúdos gramaticais, exemplificada com o ensino de orações substantivas a partir de notícias e artigos de opinião, apresenta algumas adaptações em relação ao modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em função da mudança de foco. No entanto, conserva o pressuposto principal do ensino de língua com base nos gêneros textuais. Além disso, traz como contribuição principal à prática docente sugestões de “como” trabalhar com a sintaxe do período composto — um conteúdo gramatical — a partir das funções comunicativas que essa estrutura assume na interação entre os falantes.

Essa SD foi utilizada em um Curso de Extensão oferecido a alunos de Graduação em Letras da UNESP (Araraquara), tendo sido possível verificar a aplicabilidade de nossa proposta. O curso (que tinha por objetivo principal discutir aspectos semântico-pragmáticos da sintaxe do período composto) foi realizado no primeiro semestre de 2014, com 5 encontros de 2 horas. Os alunos, que em geral possuem como referência o modelo tradicional de ensino-aprendizagem deste conteúdo, fizeram uma avaliação bastante positiva desta abordagem para o estudo da sintaxe. Dessa forma, pudemos comprovar algumas hipóteses iniciais, dentre elas que (1) é possível estudar a sintaxe (a gramática, em geral) de forma contextualizada, a partir dos gêneros textuais, e que (2) a proposta de uma SD com foco em conteúdos gramaticais é um caminho viável para o estudo (reflexão e análise) da língua.

4. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos nossa proposta de sequência didática com foco no ensino de conteúdos gramaticais, com a finalidade principal de trazer contribuições para a prática docente. Partindo da funcionalidade das expressões linguísticas (nesse caso, do período composto por subordinação) em diferentes gêneros textuais, procuramos demonstrar que é possível desenvolver um trabalho contextualizado com a gramática em sala de aula.

Os módulos da sequência didática proposta trazem atividades de explicação sobre o funcionamento gramatical das orações, reflexão sobre as funções comunicativas que assumem em diferentes contextos e a reescrita de sentenças (“manipulação” da língua).

Concluimos, assim, que a análise linguística deve se constituir uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da língua, e não sua finalidade (como se pode observar no ensino tradicional). Nesse sentido, auxilia no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, à medida que refletem mais sobre o

funcionamento da língua. Um trabalho significativo em sala de aula requer uma abordagem de língua pautada em sua funcionalidade e no uso, bem como uma abordagem didática que conduza o aluno à reflexão. Nesse sentido, a proposta de sequência didática com foco na sintaxe do período composto mostra-se bastante produtiva, podendo ser aplicada no ensino de outros conteúdos gramaticais, a partir de outros gêneros textuais.

Referências bibliográficas

- Abreu, A. S. (2012). *Texto e Gramática*. Uma visão integrada e funcional para a leitura e a escrita. São Paulo: Melhoramentos.
- Almeida Filho, J. C. P. de (2007). *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação* (2a ed.). Campinas: Pontes.
- Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* (1.ª a 4.ª Séries). Brasília: MEC/SEF. 144 p. Recuperado em 1 de junho, 2009, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>.
- Brasil (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. 106 p. Recuperado em 1 de junho, 2009, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.
- Brasil (2000). Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF. 71 p. Recuperado em 1 de agosto, 2015, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Michigan: Heinle.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. England: Palgrave MacMillan.
- Neves, M. H. M. (1990). *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.
- Neves, M. H. M. (2002). *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp.
- Neves, M. H. M. (2003). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto.
- Neves, M. H. M. (2010). *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Sperança-Crisculo, A. C. (2015). *Funcionalismo e cognitivismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição de análise de orações subordinadas substantivas*. São Paulo: Editora Unesp Digital.
- Travaglia, L. C. (2011). *Gramática: ensino plural* (5a ed.). São Paulo: Cortez.
- Travaglia, L. C. (2013). *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez.

Metáforas multimodais em livros didáticos: análises a partir da gramática do design visual

Multimodal metaphors in textbooks: analysis under the grammar of visual design perspective

Clarice Lage Gualberto & Ana Flávia Torquetti Domingues Cruz

Doutoranda (PosLin – UFMG)

Mestre (PosLin – UFMG)

clagualberto@gmail.com anaflavia_torquetti@hotmail.com

Resumo

Este artigo analisa metáforas multimodais em livros didáticos de língua portuguesa (LDP), sob a perspectiva da Gramática do Design Visual (GDV). Tal conceito tem sido desenvolvido por Kress e van Leeuwen (2006), os quais se basearam em Halliday e Matthiessen (2004), e se constitui uma ferramenta para o estudo de imagens, apresentando uma sistematização para a leitura desses textos. Para compor este estudo, foram analisados dois LDP destinados ao sétimo ano do ensino fundamental. Assim, esta análise busca responder às seguintes perguntas: quais são as possíveis funções que podem ser atribuídas às metáforas multimodais? Os LDP propõem sequências didáticas para motivar o aluno a se envolver na análise desses textos? Apesar de se admitir a importância inerente à língua escrita, é impossível negar a influência das imagens no cotidiano, inclusive no da sala de aula, como texto e como metáforas. A proposta deste trabalho não é desconsiderar o verbal, mas sim tratar esses dois modos sem sobrepor um ao outro. A análise mostrou que as obras apresentam poucas propostas de leitura multimodal, por isso, é imprescindível discutir como ela é complexa e precisa ser mediada, de maneira reflexiva, pelos professores.

Palavras-chave: Multimodalidade; Livros Didáticos; Gramática do Design Visual; Imagem; Metáfora.

Abstract

The current paper examines multimodal metaphors in Portuguese Language textbooks (PLT), from the perspective of the Grammar of Visual Design (GVD). This concept has been developed by Kress and van Leeuwen (2006) and based on Halliday and Matthiessen (2004) it is constituted as an additional tool for the study of images, presenting a systematization to read these texts. For this study, we analyzed two PLT addressed for the seventh grade of elementary school. Therefore, this analysis seeks to answer the following questions: what are the possible functions that can be assigned to the multimodal metaphors? Do PLT present activities to motivate

students to engage in the analysis of these texts? Although admitting the importance inherent in the written language, it is impossible to deny the influence of images in the classroom, as text and as metaphors. The purpose of this paper is not to disregard the verbal, but instead, to treat these two modes without overlapping each other. The analysis showed that the works have few proposals for multimodal reading, so it is essential to discuss how it is complex and must be mediated through a reflective manner by teachers.

Keywords: Multimodality; Textbooks; Grammar of Visual Design; Image; Metaphor.

1. Introdução

Este trabalho surgiu a partir da experiência docente das autoras no Ensino Fundamental II, mais especificamente no 7.º ano, na rede particular de Belo Horizonte. Ambas, em suas pesquisas acadêmicas, observam o livro didático de português (doravante LDP) e o modo como as habilidades de leitura, sejam elas atreladas à linguagem verbal ou à visual, são desenvolvidas por tal material. Na interseção de suas análises e de suas experiências na docência, perceberam que, embora os LDP em geral apresentem um design atrativo para o aluno, com páginas coloridas e fontes diferenciadas, essas características, muitas vezes, são resumidas à finalidade estética, sem que se explore o seu grande potencial para contribuir para a competência linguística do aluno. Partindo, portanto, de tais questões, este artigo busca analisar metáforas multimodais em LDP, sob a perspectiva da Gramática do Design Visual (GDV). Tal conceito tem sido desenvolvido por Kress e van Leeuwen (2006), os quais se basearam em Halliday e Mathiessen (2004), e se constitui como uma ferramenta para o estudo de imagens, apresentando uma sistematização para a leitura desses textos.

É importante salientar que pesquisas como a de Bonamino et al (2002) amparam o que foi observado ao longo do exercício docente: o ensino de português permanece focado no verbal. Para além disso, emerge a realidade de que, embora, em seus discursos, os autores de LDP assumam uma visão textual de língua em uso, na prática, suas obras ainda ostentam noções de língua estanque. A esse respeito, Rutherford (1987 citado por Rajagopalan, 2013), mostra que a noção de ensino de línguas restrito à gramática tem, em média, 2.500 anos de existência, isto é, há de se fazer um grande esforço para que essa ideia seja superada, ampliando o ensino de língua para o de linguagem.

Nesse contexto, constata-se alguns paradoxos, e é de interesse deste trabalho, em especial, o seguinte: nas práticas comunicativas contemporâneas, os estímulos não verbais são tão importantes quanto os verbais, sendo os primeiros, em muitos casos, mais atrativos para os alunos do Ensino Fundamental II do que os segundos, no entanto a escola e o LDP permanecem omissos em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Apesar de se admitir toda a importância inerente à língua escrita, é impossível negar a influência das imagens no cotidiano, inclusive no da sala de aula, como texto e como metáforas. A proposta deste trabalho

não é desconsiderar o verbal, mas sim tratar essas duas linguagens sem sobrepor uma a outra, como tem sido visto nos LDP. A partir deste contexto, surgem algumas perguntas norteadoras deste estudo: Quais são as possíveis funções que podem ser atribuídas às metáforas multimodais? Os LDP propõem sequências didáticas para motivar o aluno a se envolver na sua análise?

Ademais, um panorama das metáforas multimodais pode ser feito a partir do seguinte questionamento: por que “multimodais” ao invés de “visuais”? Optou-se por “multimodais” por ser mais amplo e não se restringir ao visual. A multimodalidade se refere a uma realidade presente nos textos; o discurso, ao se materializar, é constituído por vários modos semióticos, que causam implicações diversas (Kress & van Leeuwen, 2001, 2006). Estes são conjuntos organizados em diferentes realizações de sentido, como gestual, escrito, sonoro, imagético, entre outros. Assim, as metáforas podem ser realizadas com vários modos em sua composição. Por isso, optou-se por analisar metáforas multimodais em LDP, sob a perspectiva da Gramática do Design Visual (GDV), e tal escolha se ancora, dentre tantas possibilidades, no fato de ambas as autoras terem encontrado, enquanto professoras do Ensino Fundamental, dificuldades para associar o LDP ao estudo de imagens. Adotaram-se para a análise duas obras voltadas para o 7.º ano do Ensino Fundamental, já que as metáforas são, usualmente, introduzidas nessa série escolar.

Também foi considerado o fato de que as metáforas se mostram um recurso linguístico muito produtivo no cotidiano das interações sociais, mas que o seu estudo está atrelado à literatura, sendo discutida de forma abstrata e distante da realidade dos alunos. Assim, pretende-se evidenciar que o professor pode abordar esse assunto continuamente, mostrando como ele está presente no cotidiano, utilizando como ferramentas as metodologias didáticas que ilustrarão os caminhos para a interpretação de imagens a partir de uma corrente teórica que valoriza e justifica a relevância e a complexidade desse ensino, a GDV.

2. Um panorama do ensino de leitura — do verbal ao multimodal

A princípio, é necessário expor que esta análise se contrapõe à noção propagada pelo senso comum de que o texto se resume à atividade verbal humana e de que a leitura é a decodificação de sílabas e de palavras, uma vez que compreende que a produção de significados não se restringe ao uso de palavras lexicais e gramaticais, bem como a leitura é entendida como um processo intelectual complexo. Cruz (2015) afirma, em consonância com essas ideias, que o texto tem indiscutível caráter social, já que, em seu sentido global, representa saberes partilhados entre os indivíduos; é resultado de processamentos morfológicos, estruturais, discursivos. Antunes (2009) reforça a necessária participação do leitor na interação inerente à leitura, sinalizando que os elementos gráficos (segundo a autora as palavras, os sinais, as notações — adicionando-se, aqui, as cores, os traços, as formas etc) “funcionam como verdadeiras instruções do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra

significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões” (Antunes, 2009, p. 67). É mister ressaltar que o conceito de leitura adotado neste artigo corrobora o que se observa nos documentos oficiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998, p. 40) também postulam que a leitura é um processo, não um ato, mas um trabalho que exige uma construção de significados por parte do leitor, o qual o faz baseado em suas relações sócio-histórico-ideológicas.

Diante da complexidade do processo da leitura, Kleiman (1996) observa que muitos são os alunos com dificuldades significativas nessa habilidade, o que, tendo em vista a relevância social de tal prática para o exercício da cidadania, evidentemente, esboça uma realidade preocupante. Mais do que uma impressão de alunos e de professores, inclusive daqueles cuja formação não está relacionada ao curso de Letras, a problemática da leitura vem sendo verificada em testes e em pesquisas realizadas na área, em especial quando se repercute a competência desses estudantes para lidar com textos cuja linguagem extrapola o verbal:

[...] as dificuldades dos estudantes brasileiros com tarefas de níveis de proficiência mais abrangentes envolvem limitações em lidar com a diversidade textual [...]. Essa constatação do PISA não é um caso isolado e se mostra consistente com os resultados verificados no SAEB. Ela revela a dificuldade dos alunos em interpretar elementos não verbais e de integrar informações do texto e do material gráfico. Indica também que essas habilidades não estão sendo suficientemente trabalhadas nas escolas brasileiras (Bonamino, Coscarelli & Franco, 2002, p. 108).

Bortoni-Ricardo, Cobucci, Lopes e Machado (2012) trazem reflexão semelhante ao afirmarem que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem apresentado resultados preocupantes em leitura, tendo em vista os sérios indícios de que estudantes da 5ª série mostram o desenvolvimento esperado para os da 3ª e para os da 2ª séries. A partir dessa realidade, é urgente refletir sobre os aspectos que a edificam, destacando-se, nessa conjuntura, o que expõe Foucambert (1994) sobre a importância de se instituir a leitura crítica nas escolas, a qual levaria o indivíduo à transformação efetiva. O autor afirma que o ensino proposto atualmente atende aos mesmos objetivos da época da industrialização da sociedade: a leitura é entendida como alfabetização, isto é, como um ato automático, sem o propósito de levar à reflexão. Disso é possível inferir que, sendo a leitura sinônimo de alfabetização, os códigos e os signos que não se limitam às palavras tendem a ser pouco explorados ou mesmo descartados em alguns contextos de ensino-aprendizagem.

Outra contribuição de Foucambert (1997) se insere no fato de que a sociedade geralmente renuncia à responsabilidade de criar atmosferas em que ler se torne um hábito, ou seja, cabe apenas à escola e, mais designadamente, aos docentes de português, ensinar leitura. Para o estudioso, tal responsabilidade deve ser partilhada com a família, com bibliotecas, com associações etc., promovendo, assim, condições realmente favoráveis ao desenvolvimento das habilidades em leitura. Para além disso, sabe-se que, no contexto escolar, deve ser estimulado, como defende Azeredo (2005), o envolvimento de todos os professores no aperfeiçoamento dessas habilidades que,

certamente, não se restringem ao ensino de língua materna, sendo desejável que estes orientem seus alunos em relação à observação de aspectos textuais e extratextuais na construção de significados.

É fundamental, portanto, que trabalhos acadêmicos se esforcem para a criação de estratégias de ensino, bem como para a divulgação de teorias que estejam alinhadas à afirmação dos PCN (Brasil, 1998) de que “a Escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam” (p. 22). Ao contrário disso, a linguagem continuará restrita ao ensino do verbal, e este continuará sendo percebido como um sistema fixo de regras, e não como uma consequência de interações sociais. A competência comunicativa deve ser a principal finalidade do ensino-aprendizagem de língua materna, o que remete à realidade de que é necessário instruir o aluno sobre a variedade de situações comunicativas às quais ele estará exposto em sua vida profissional, familiar, social. Isso significa que ele precisará produzir e interpretar textos cujos propósitos, linguagens, suportes serão distintos.

Azeredo (2005, p. 41) demonstra que, “como a linguagem é uma criação social, suas formas existem, antes de mais nada, para que os cidadãos desempenhem, por meio delas, aqueles papéis, utilizando formas e meios de expressão e comunicação mais ou menos prontos: os gêneros textuais”. Aplicando essa ideia ao presente estudo, é relevante voltar a Kress e van Leuween (2006), os quais defendem que análises da comunicação visual precisam ser mais acessíveis ao público externo, pois “o leitor que não conhece as regras e as convenções de produção das mídias de seu interesse está fadado a ser excluído. Portanto, o ‘letramento visual’ é uma questão de cidadania, especialmente no que diz respeito ao espaço público” (Carvalho, 2007, p. 20).

Assim, salientou-se a desvalorização, por parte da comunidade escolar, de toda a importância e influência das imagens, o que é ratificado pela afirmação de Petermann (2005, p. 1) de que “as imagens ainda são percebidas como um meio de comunicação menos especializado do que o verbal, já que a leitura de textos visuais é menosprezada na escola, que acaba produzindo, de acordo com Kress e van Leuween (2006), ‘iletrados visuais’”. Mais uma vez, a prática não reflete a teoria e, embora a maioria das coleções de LDP se preocupe em trazer textos de gêneros variados, os quais abarquem tipos textuais como a narração, a descrição, a injunção, a argumentação e a dissertação, pouco se reflete nas salas de aula sobre a função desses textos na comunicação. Capacitar os professores a formar leitores multimodais se mostra crucial para resultados mais satisfatórios em exames e, principalmente, na capacidade comunicativa e crítica dos estudantes brasileiros.

3. Esboço teórico-metodológico

É importante discorrer, mesmo que de forma breve, sobre como a terminologia “metáfora” é adotada nesta pesquisa, por ser um termo amplo. Segundo Kress (1997), as representações carregam em si um processo metafórico, já que são formadas a

partir *de isso parece com aquilo* ou é como aquilo. Dessa forma, os signos “são a relação motivada entre forma e sentido” e podem ser considerados “metáforas em vários sentidos. [...] Signos são o resultado de um processo metafórico em que a analogia é o princípio pelo qual eles são formados” (Kress, 1997, p. 11). Desse modo, a noção de metáfora assumida não se restringe ao conceito de figura de linguagem, comumente ensinado nas escolas. Acredita-se que a metáfora é um dos recursos utilizados para comunicação (seja ela artística ou não), tornando-se frequente no cotidiano das relações sociais.

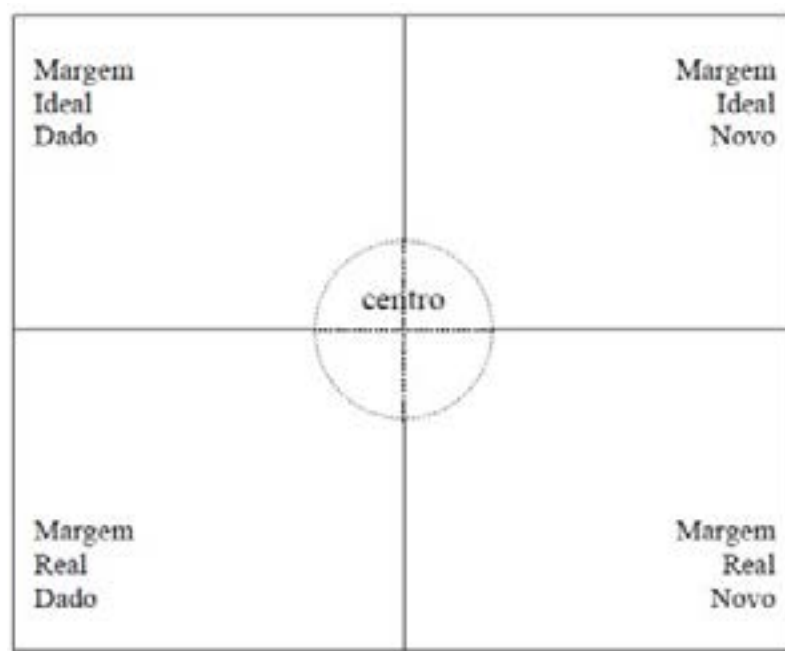
A partir desse conceito e das perspectivas de Kress e van Leeuwen (2006), são realizadas as análises dos trechos dos LDP selecionados. Segundo os autores, a multimodalidade se refere a uma realidade presente nos textos que se produz, isto é, o discurso, ao se materializar, é constituído por vários modos semióticos, que causam implicações diversas. É importante salientar que “Por modos designa-se o conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos sonoros” (Duarte, 2008, p.34).

Portanto, a multimodalidade é intrínseca à linguagem, pois cada manifestação dela terá “multimodos”. Por exemplo, na linguagem oral, há gestos, expressões faciais, entonação de voz, entre outros modos envolvidos, que influenciam a interpretação da mensagem. Segundo Jewitt e Kress (2003), não existe uma comunicação monomodal, ou seja, que contém apenas um modo em sua realização discursiva. Os mesmos autores ainda acrescentam um aspecto fundamental dos modos: “cada modo é parcial em relação à totalidade do sentido — e fala ou escrita não são exceções, nós propomos. Essa parcialidade de todos os modos é um aspecto significativo das abordagens multimodais” (p. 3).

Até mesmo os textos que aparentam ter apenas um código, por exemplo, o da escrita, carregam outros códigos em si, como suporte, tipo de papel, cores, letra (fonte) etc. Paralelamente a este conceito, os autores desenvolveram a teoria da GDV, a qual adapta a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday e Matthiessen (2004) para a análise de imagens. Em resumo, ela traz as metafunções da GSF ao aspecto visual dos textos (verbais ou não). Na metafunção ideacional, os enunciados são representações. Dessa forma, as imagens são analisadas a partir dos fatores que sugerem ou revelam a representação proposta pelo texto e as interações entre os participantes.

Sob a perspectiva da metafunção interpessoal, o processo de análise foca nas relações sociais, observando como a imagem se coloca para seu observador (de forma imponente, convidativa, distante, superior, formal, pessoal); para tanto, são consideradas as dimensões do enquadramento, da perspectiva e do olhar (direto ou indireto para o leitor). Por fim, a metafunção textual aborda as implicações relativas à organização geral da imagem, ou seja, a relação texto escrito x imagem, gráficos, aspectos composicionais, margem, destaques, rimas visuais, linearidade ou não do texto verbal, destaques, layout, espaços em branco, o que está no centro, à esquerda, à direita, na parte superior e na inferior, entre outros fatores que interferem diretamente nos sentidos produzidos pelo texto.

A Figura 1 mostra como os textos das sociedades ocidentais costumam dispor os elementos na página e de que forma isso estabelece uma hierarquia dentro da sua visualidade. Isto é, normalmente o que está centralizado ou ao lado direito e superior é a informação mais privilegiada, já que, frequentemente, são os locais que atraem o olhar do leitor. Os autores destacam três aspectos: a relação centro / margem (brevemente descrita acima), a saliência, que aborda o destaque que um elemento pode receber dentro de uma imagem, tornando-o, de alguma forma, diferenciado, por meio do uso de cores, tamanhos e contrastes, independentemente de onde ele esteja colocado na imagem. Por fim, cita-se o enquadramento, o qual desconecta os elementos de uma imagem, indicando se eles pertencem ou não a um núcleo informativo. Na seção a seguir, esses critérios serão aplicados às análises das obras.



Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006)

Segundo o manual do professor dos dois LDP analisados, ambos são organizados por gêneros textuais. Ou seja, cada unidade apresenta um gênero, cujos exemplos servirão de tema tanto para explicações relacionadas às características do texto quanto para descrição de regras gramaticais e ortográficas. As obras afirmam adotar uma abordagem bakhtiniana dos gêneros textuais, apresentando ao professor um resumo das concepções de discurso, dialogismo e enunciado. Dessa forma, o arcabouço teórico discutido nesta parte amparou as demais fases desta pesquisa, sendo elas: análise das imagens na apresentação do mesmo gênero textual proposto por cada livro, análise de uma atividade de interpretação de imagens e, por fim, uma breve descrição de um projeto interdisciplinar realizado numa escola particular de Belo Horizonte.

4. Discussão e resultados

O *corpus* desta pesquisa constitui-se pelas obras destinadas ao 7.º ano mais adotadas nas escolas regulares do Brasil, *Projeto Teláris – Português – Livro 1* (Borgatto et al., 2012) e *Português Linguagens – Livro 2* (Cereja & Magalhães, 2014). Foram analisados capítulos que trazem temáticas semelhantes: relatos de experiências cujos temas são naufrágios e aventuras decorrentes deles. Pretende-se discutir as imagens e a sua relação com os textos escritos utilizados nas propostas de leitura de cada capítulo escolhido. Em seguida, serão abordadas as atividades que propõem análises de imagens e, então, uma breve descrição do projeto interdisciplinar realizado, ampliando o tema “navegação” abordado pelas obras.

4.1 Imagens nos relatos pessoais

Textos dos LDP carregam metáforas com imagens que contribuem para a construção de sentido. Devido ao espaço, esta seção traz apenas alguns exemplos significativos da pesquisa. A Figura 2 representa o capítulo 4 do livro 1, “relatos de experiência”; para exemplificar este gênero, a obra apresenta dois fragmentos de *Mar sem fim*, de Amyr Klink e um trecho do conto “Manuscrito encontrado numa garrafa”, de Edgar Allan Poe. A Figura 3 traz os exemplos do livro 2: excertos de *Robinson Crusóe*, de Daniel Defoe e da obra *Vinte Mil Léguas Submarinas*, de Júlio Verne.



Figura 2. Primeiro exemplo do livro *Projeto Teláris*

Fonte: Borgatto et al. (2012, p. 101, 103, 106)



Figura 3. Primeiro exemplo do livro *Português Linguagens*

Fonte: Cereja e Magalhães (2014, p. 214, 215, 228)

Em relação à Figura 2, é possível notar que as imagens ocupam espaços significativos nas páginas. Sob a perspectiva da metafunção textual, esse fato contribui para que o leitor observe as imagens primeiro e depois os textos escritos. Em relação à metafunção ideacional, predominam os processos narrativos, neste caso, representando as aventuras descritas ao longo do capítulo.

Além disso, na metafunção interpessoal, destaca-se o olhar de oferta, em que o alvo não é o observador, mas sim o acontecimento mostrado na imagem. Esses aspectos contribuem para que a atenção do aluno não se perca ao longo da leitura, tornando-a mais dinâmica e menos cansativa. Por fim, vale salientar que a paleta de cores varia em tons escuros e o traçado dos desenhos traz um sombreado mais denso, o que pode remeter ao perigo e ao medo. Pode-se afirmar, então, que essas imagens desempenham uma função de engajamento do leitor com os textos escritos, já que instigam o estudante a acompanhar o desenvolvimento dos acontecimentos.

Na Figura 3, nota-se uma paleta de cores mais claras, como sépia e bege, contribuindo para a construção de um aspecto relacionado a um passado distante. Além disso, comparando a Figura 2 com a 3, é possível observar o tamanho das imagens em relação aos textos escritos. O texto verbal predomina nas três páginas, o que contribui para uma leitura mais linear, ou seja, com caráter hipertextual mais restrito.

Ainda na metafunção textual, as imagens ocupam a mesma posição nas três páginas, o lado direito. Como já foi mencionado, esse fator valoriza as imagens, de certa forma, colocando-as em posição de destaque. Entretanto, a escolha pelo mesmo tipo de *layout* favorece o aspecto repetitivo, isto é, ao longo das páginas, o aluno não tem muitas surpresas em relação à disposição dos elementos. Além disso, a tipografia utilizada no texto da Figura 2 é maior, e, na Figura 3, ela se mostra mais condensada, o que pode proporcionar uma leitura mais cansativa e menos dinâmica.

Certamente, muitos outros aspectos poderiam ter sido discutidos sobre esses fragmentos, porém acredita-se que o propósito aqui é ressaltar algumas questões que

se destacaram ao longo da pesquisa. Dessa forma, parte-se para a segunda fase de análise, que trata das atividades que propõem interpretação de imagens.

4.2. Atividades sobre análise de imagens

As Figuras 4 e 5 mostram os trechos selecionados para compor esta seção.

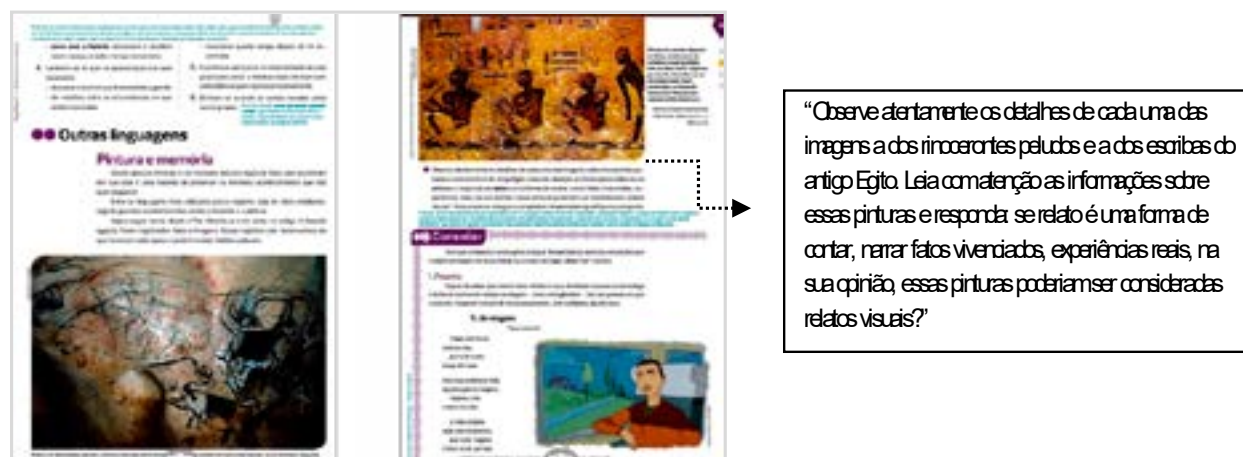


Figura 4. Atividade do livro *Projeto Teláris*

Fonte: Borgatto et al. (2012, p. 114-115) [Houve acréscimo de seta e caixa de texto para fins didáticos]

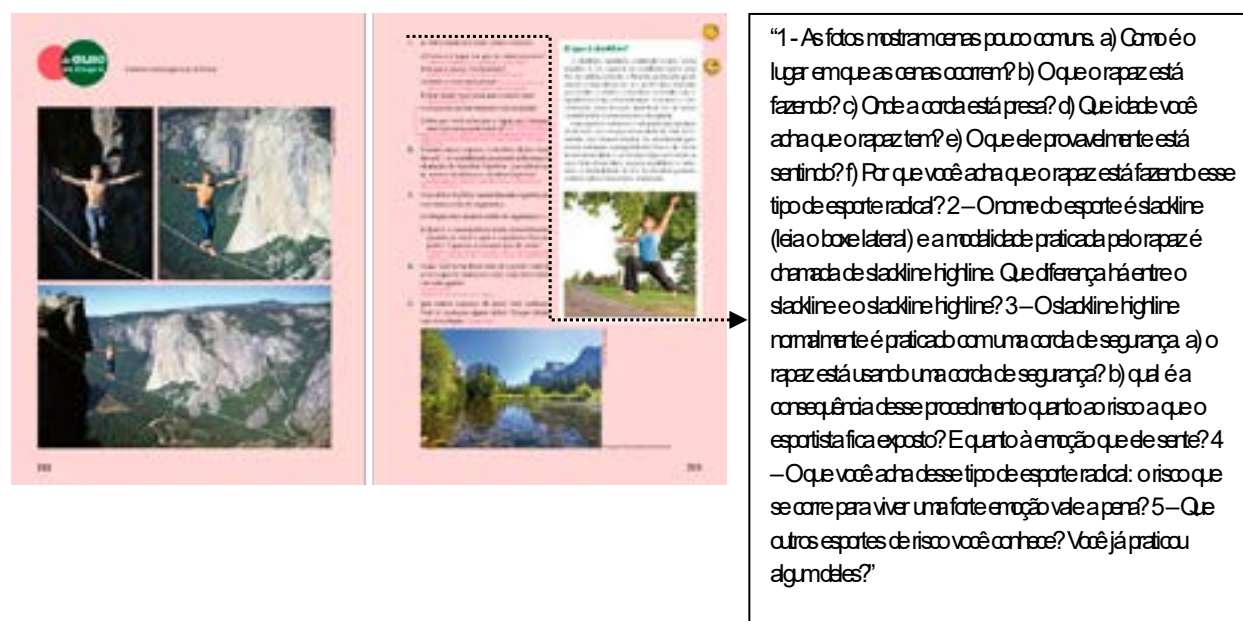


Figura 5. Atividade do livro *Português Linguagens*

Fonte: Cereja e Magalhães (2014, p. 212-213) [Houve acréscimo de seta e caixa de texto para fins didáticos]

Observa-se que os textos selecionados para compor as atividades são instigantes, mas são pouco explorados na atividade e não há muitas sugestões de como o professor pode abordá-los durante a aula. No livro 1, essa atividade, intitulada “Outras linguagens”, fecha o capítulo e mostra uma iniciativa pertinente de discutir como os gêneros podem ser concretizados em outros modos além do verbal. Entretanto,

a obra não propõe uma interpretação mais profunda a partir das características da pintura. Mesmo com a limitação de espaço inerente aos LDP, acredita-se que o CD que acompanha o livro é uma alternativa para trazer possibilidades ao professor e expandir as atividades propostas pela obra.

Em relação às pinturas de tal obra, poderia haver complementos no CD do professor e o livro digital e/ou constar como sugestão de *links* a serem acessados. Por exemplo, a reportagem da revista *Scientific American Brasil* traz algumas informações bastante peculiares: “As datações dos desenhos da gruta de Chauvet subvertem as ideias que prevaleciam sobre a pintura pré-histórica” (Vallada et al., 2004). Segundo os autores, as técnicas das pinturas presentes na caverna não eram consideradas comuns para a era histórica em que foram feitas; atrasando, portanto, o processo de sua datação.

No livro 2, a sequência de perguntas contribui para que os alunos observem certos detalhes das imagens e façam algumas extrapolações superficiais. A atividade não proporciona uma análise mais profunda, associando, por exemplo, as características da composição com os efeitos para o leitor. Por exemplo, as implicações do ângulo vertical e horizontal (superioridade x vulnerabilidade) de cada imagem, enquadramento *close-up* ou mais distante (foco na pessoa ou na ação, aproxima ou distancia o leitor).

Além disso, algumas questões se referem ao texto escrito e não às imagens: “leia o box lateral”; outras são repetitivas, como na 1-e) “o que ele provavelmente está sentindo?” e na 3-b) “e quanto à emoção que ele sente?”. Por fim, vale destacar que essa atividade, intitulada “De olho na imagem”, vem no começo do capítulo, ou seja, antes dos textos sobre navegação e naufrágio. Apesar de as fotos abordarem um esporte de aventura, podendo atrair a atenção do estudante, não é possível perceber uma conexão entre os gêneros ou entre os temas das fotos e dos textos escritos que virão após a atividade.

4.3. O projeto de intervenção

Como pode ser observado, as duas obras não promovem uma discussão ampliada do tema, e as imagens desempenham um papel ainda muito atrelado ao texto verbal, com poucos estímulos a uma análise mais profunda. Dessa forma, devido à atuação docente numa escola particular de Belo Horizonte, na disciplina de Língua Portuguesa do 7.º ano, foi decidido realizar um projeto a fim de contribuir para as habilidades de leitura multimodal dos alunos.

Felizmente, as outras disciplinas decidiram integrar a proposta. Assim, o projeto recebeu o nome “Navegar é preciso” e proporcionou resultados satisfatórios, contribuindo para a execução de um trabalho interdisciplinar bastante motivador tanto para os alunos quanto para os professores. Na disciplina de Língua Portuguesa, foi proposto aos estudantes que elaborassem um “diário de bordo”, em que eles teriam que relatar a seguinte situação: acordar em um navio com Álvares Cabral, prestes a chegar às terras brasileiras. A proposta era que os alunos descrevessem, dia

a dia, curiosidades da sua rotina (como ter um *Iphone* naquela época), bem como aplicar os as noções sobre narrativa e sobre os gêneros textuais “diário” e “relato pessoal”. Além disso, eles deveriam demonstrar os conhecimentos adquiridos nas outras disciplinas. A seguir, a Figura 6 mostra um resumo de como o projeto foi desenvolvido em cada área.



Figura 6. Projeto *Navegar é preciso*

5. Considerações finais

A discussão anterior verificou que a condução de uma possível leitura de metáforas multimodais se deu de maneira similar pelas obras. As abordagens atribuíram quase nenhuma importância à multimodalidade, ou seja, foram encontradas poucas atividades com este foco. Atestar isso reforça os sérios indícios de que a leitura está restrita à decodificação de palavras.

Além disso, a análise mostrou que as imagens (acompanhadas ou não de atividades) poderiam ser mais exploradas pelas obras didáticas, ou, ao menos, vir com instruções e sugestões para que o professor trabalhasse a interpretação desse tipo de texto de forma mais sistemática. Além disso, a tentativa de propor atividades sobre análise de imagens aparece de forma tímida nas obras, revelando que o verbal ainda prevalece sobre o visual, confirmando um grande desafio da prática docente: contribuir para a formação de leitores multimodais.

Referências bibliográficas

- Antunes, I. (2009). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola.
- Azeredo, J. C. (2005). A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In M. A. L. Paulinikous & S. Gavazzi (Orgs.), *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino* (pp. 30-42). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Bonamino, A., Coscarelli, C., & Franco, C. (2002). Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, 23(81), 91-113.
- Borgatto, A. T., Bertin, T., & Marchesi, V. (2012). *Projeto Teláris Português 7.º ano*. São Paulo: Ática.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2013). *Guia dos Livros Didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC.
- Carvalho, F. F. (2007). *Os significados composicionais e a formação de subjetividades na primeira página de jornais mineiros: um estudo de caso à luz da gramática do design visual* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (2014). *Português Linguagens, 7.º ano*. São Paulo: Atual.
- Cruz, A. F. T. D. (2015). *Léxico e livro didático: estratégias para o ensino de leitura* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Duarte, V. (2008). *Textos multimodais e letramento habilidades na leitura de gráficos da folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foucambert, J. (1997). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to Functional Grammar*. London: Hodder.
- Kleiman, A. (1996). *Oficina de leitura: teoria e prática* (4a ed.). Campinas: Editora da Unicamp.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking paths to Literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Oxford University Press.
- Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Jewitt, C., & Kress, G. R. (2003). *Multimodal Literacies*. New York: Peter Lang.
- Petermann, J. (2005). Textos Publicitários Multimodais: Revisando a gramática do design visual. In *Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Rio de Janeiro: Intercom.
- Rajagopalan, K. (2013). O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In A. F. L. M. Gerhardt, M. A. de Amorim & A. M. Carvalho (Orgs.), *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura* (pp. 47-73). Campinas: Pontes.
- Vallada, H., Clottes, J., & Geneste, J. (2004). A caverna onde a arte nasceu. *Scientific American Brasil*, 31. Recuperado de http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/a_caverna_onde_a_arte_nasceu.html.

O trabalho com o gênero campanha ambiental nas aulas de Língua Portuguesa: possibilidades para uma leitura multimodal

The work with the genre environmental campaign in classes of portuguese language: possibilities for reading multimodal

Helena Maria Ferreira
Universidade Federal de Lavras
helenaferreira@dch.ufla.br

Resumo

Um dos grandes desafios atuais está relacionado ao meio ambiente e à sustentabilidade. No currículo escolar, o tema Educação Ambiental é uma exigência legal e as diretrizes oficiais recomendam uma abordagem transversal para a inserção desse componente curricular em sala de aula. Nesse contexto, um questionamento recorrente é: Qual é o papel do professor de Língua Portuguesa no trabalho com a educação ambiental? Entre as várias possibilidades de atuação, destaca-se a busca do aperfeiçoamento das habilidades linguístico-discursivas, de modo a contribuir para a formação humana dos alunos, viabilizando o domínio dos conteúdos/conhecimentos relacionados, o domínio efetivo da língua nas práticas sociais, o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade ética/social e de preservação ambiental. Na contemporaneidade, muitos gêneros textuais/discursivos que circulam podem ser considerados como multimodais. Tais textos possuem diferentes formas de apresentação das informações e exigem do leitor/produtor diferentes habilidades para a compreensão dos processos de produção dos sentidos. Este trabalho pretende apresentar os resultados de uma análise de quatro campanhas educativas destinadas à conscientização ambiental, com vistas a demonstrar as potencialidades desse gênero textual/discursivo para a aquisição e/ou para o aperfeiçoamento de habilidades e de competências relacionadas ao estudo de textos multimodais/ multissemióticos em sala de aula. Foi possível constatar que a formação do leitor proficiente se efetiva na ativação dos conhecimentos prévios (condições de produção, de circulação e do assunto); no estabelecimento do objetivo da leitura; na leitura do texto verbal e do não verbal e na reflexão crítica sobre o texto e, principalmente, pela possibilidade de formação para a cidadania. Ao explorar os aspectos linguísticos, discursivos, configuracionais, bem como os suportes e a função social que compõem a constituição do gênero campanha educativa, os estudantes poderão desenvolver habilidades e competências leitoras importantes para as práticas de leitura, nos contextos escolares e sociais, nos meios impressos e digitais.

Palavras-chave: Gêneros textuais/discursivos; Leitura; Multimodalidade; Educação Ambiental; Transversalidade.

Abstract

One of the main challenges is related to the environment and sustainability. In the school curriculum, environmental education issue is a legal requirement and official guidelines recommend a transversal approach to the inclusion of this curricular component in the classroom. In this context, a recurring question is: What is the role of the teacher of Portuguese Language in working with environmental education? Among the various possibilities for action, there is the search for improvement of linguistic and discursive skills in order to contribute to the human formation of the students, enabling the field of content/knowledge related, the effective command of the language in social practices, development of attitudes of ethics / social responsibility and environmental preservation. In contemporary times, many textual / discursive genres that circulate can be considered as multimodal. Such texts have different ways of presenting information and require the player / producer different skills to understand the production processes of the senses. This work intends to present the results of an analysis of four educational campaigns aimed at environmental awareness, in order to demonstrate the potential of this textual / discursive genre for the purchase and / or improvement of skills and competences related to the study of multimodal texts / multisemiotic in the classroom. It was found that the training was effective proficient player in the activation of prior knowledge (conditions of production, circulation and subject); in establishing the goal of reading; reading the verbal text and verbal and non-critical reflection on the text, and especially the possibility of training for citizenship. To explore the linguistic aspects, discursive, configurational, and the supports and the social function that make up the constitution of gender education campaign, students can develop skills and readers important skills for reading practices in school and social contexts, media print and digital.

Keywords: Textual / Discursive Genres; Reading; Multimodality; Environmental education; Transversal.

1. Introdução

A resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental interdisciplinar, como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, com vistas a “orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica”. Nesse contexto, um questionamento recorrente é: Qual é o papel do professor de Língua Portuguesa no trabalho com a educação ambiental? Entre as várias possibilidades de atuação, destaca-se a busca do aperfeiçoamento das habilidades linguístico-discursivas, de modo a contribuir para a formação humana dos alunos, viabilizando o domínio dos conteúdos/conhecimentos

relacionados, o domínio efetivo da língua nas práticas sociais, o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade ética/social e de preservação ambiental. Para um entendimento do conteúdo e dos objetivos comunicativos dos textos que versam sobre a preservação ambiental, fazem-se necessárias habilidades de leitura direcionadas para as especificidades dos gêneros textuais/discursivos multimodais/multissemióticos. Tais textos possuem diferentes formas de apresentação das informações e exigem do leitor/produtor diferentes habilidades para a compreensão dos processos de produção dos sentidos. Este trabalho pretende apresentar os resultados de uma análise de duas campanhas educativas destinadas à conscientização ambiental, com vistas a demonstrar as potencialidades desse gênero textual/discursivo para a aquisição e/ou para o aperfeiçoamento de habilidades e de competências relacionadas ao estudo de textos multimodais/ multissemióticos em sala de aula. Para embasar a proposta teoricamente, será utilizada como base a Gramática do Design Visual (Kress & van Leeuwen, 2006). Nessa perspectiva, considerar as imagens como promotoras de sentido significa considerar o contexto social, pois os recursos imagéticos podem representar ações, objetos, situações, pessoas, comportamentos, enfim, tudo que faz parte de um determinado contexto. Utilizando conceitos da Lingüística Sistêmico-Funcional — de Halliday — Kress & van Leeuwen (2006) consideram que, como a linguagem verbal, todos os modos semióticos realizam três funções de modo simultâneo: (a) ideacional — função de representação das experiências do mundo exterior e interior (b) interpessoal — expressão das interações sociais e (c) textual — expressão da estrutura e formato do texto. Para fins de delimitação deste estudo, será contemplada apenas a função textual. O texto visual é uma mensagem organizada e estruturada em si mesma, “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele” (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 18). Essas estruturas visuais se assemelham às linguísticas, pois expressam interpretações particulares dos produtores e também indicam formas de interação social. Nessa direção, surge a demanda de novas leituras, com vistas à ampliação dos multiletramentos. Para Rojo e Moura (2013, p. 21),

multiletramentos constituem-se como práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos — majoritariamente digitais, mas também digitais impressos — que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

Esses textos multissemióticos demandam novos modos de leitura. A proposta produzida pela Gramática do Design Visual tem possibilitado a descrição explícita e sistemática dos significados das regularidades encontradas em imagens produzidas na cultura ocidental, tornando-se um instrumento de apoio para o encaminhamento de metodologias de leitura. Na contemporaneidade, os gêneros textuais/discursivos são constituídos por uma multiplicidade de informações disponíveis aos leitores e

que precisam de ser lidas e compreendidas. O complexo jogo entre textos escritos, as cores, as imagens, os elementos gráficos, a perspectiva da imagem, os espaços entre imagem e texto verbal, as escolhas lexicais são recursos importantes na construção dos discursos e devem ser objetos de estudo, uma vez que a linguagem visual, comumente negligenciada ou tratada com base no paradigma da escrita em sala de aula, requer do leitor instrumentos próprios para sua leitura tanto quanto a linguagem verbal. Na concepção hallidayana, ela reclama a sua gramática enquanto modalidade de leitura (Araújo, 2011). É nesse contexto que este trabalho se insere.

2. Ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da multimodalidade: contribuições da Gramática de Design Visual

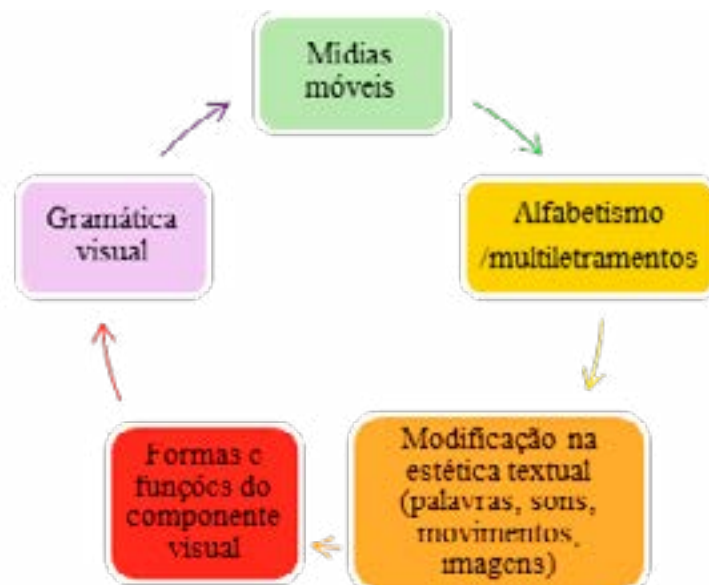
Com emergência das tecnologias digitais de comunicação e informação e suas possibilidades de interação social, os gêneros textuais/discursivos têm incorporado, cada vez mais, elementos do mundo semiótico. Essas mudanças têm produzido efeitos na forma e nas características no formato composicional dos textos, que estão se tornando cada vez mais multimodais, textos nos quais coexistem mais de um modo semiótico (visual, sonoro, gestual, etc.).

Nesse sentido, é necessário que um texto seja lido a partir da conjunção de todos os modos semióticos nele configurados. Como toda imagem possui significado, é preciso considerar os elementos constitutivos dessas imagens, bem como a organização desses elementos para compreender as implicações discursivas. Uma imagem não se configura como mera ilustração. Para Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (citado por Delphino, 2011, p. 49):

um número variado de modos semióticos está sempre envolvido em uma determinada produção textual ou leitura, pois todos os signos são multimodais ou signos complexos, existindo num número de modos semióticos diferentes; 2. cada modo tem sua representação específica, produzida culturalmente, além de seu potencial comunicacional; 3. é necessário um entendimento sobre como ler estes textos, se são coerentes em si mesmos.

Nessa direção, a autora reconhece a necessidade de deslocamento de uma abordagem estritamente pautada nos pressupostos linguísticos para uma abordagem em semiótica, de modo a dar conta das questões culturais e dos vários sistemas de significado da linguagem humana, como a linguagem visual, a gestual, a sonora, etc.

Para Kress (1995), um texto é um objeto fabricado formado por fios “tecidos juntos”, fios constituídos de vários modos semióticos (palavras e imagens por exemplo), o que evidencia a multimodalidade. As questões apontadas podem ser sintetizadas esquematicamente da seguinte forma:



Considerando a dimensão textual, objeto de estudo deste trabalho, destaca-se que essa função refere-se a uma composição que “conecta os sentidos representacionais e interativos da imagem para cada um por meio de três sistemas interrelacionados: (1) valor da informação, (2) saliência e (3) enquadramento”. Kress & van Leeuwen, 2006). O valor da informação está relacionado à importância significativa atribuída aos elementos constitutivos da imagem, a partir da posição que ocupam no espaço. Eles podem ser localizados na horizontal, na vertical ou centralizados. De acordo com os autores, na cultura ocidental, existe uma diferença de significação entre os lados esquerdo e direito da imagem. O lado esquerdo representa o dado (informações previamente conhecidas) e o lado direito representa o novo (informações desconhecidas). De modo semelhante, a parte de cima da imagem representa o ideal (informação mais subjetiva ou àquilo que se deseja) e a parte de baixo representa o real (correspondência direta à realidade atual do objeto representado). Além disso, algumas imagens apresentam elementos em posições central e marginal. Assim, segundo os autores, o centro representa a informação mais importante e as margens representam as informações secundárias ou periféricas. Além disso, é destacada a saliência, que se refere à relevância dada a determinados elementos dentro da composição imagética, por meio de recursos como tamanho, cor, contraste, nitidez, brilho, perspectiva, sobreposição etc. A opção por uma intensidade ou por uma suavização de cor ou de brilho, de contraste entre planos, de escolhas de fontes que compõem a imagem pode ter efeitos sobre a leitura de cada leitor e pode direcionar o processo de produção dos sentidos pretendidos. Por fim, outro elemento produtor de sentidos é o enquadramento (também denominado de moldura, estruturação, enquadre), que se refere à forma como os elementos internos representados na imagem conectam-se ou desconectam-se. A presença ou ausência de conexão é evidenciada por meio de linhas divisórias, ou linhas de estruturação, que aproximam/fundem ou separam os elementos representados e que também funcionam como espécies de indicadores do tipo de estruturação — fraca ou forte — percebida na constituição imagética. A conexão de elementos dá ao observador a impressão de que esses

elementos estão interligados, ou mesmo mesclados, em um tipo de fluxo contínuo caracterizado, por exemplo, por cores, brilho, formas etc. semelhantes. A desconexão é marcada por linhas divisórias que sinalizam uma espécie de diferenciação entre os elementos representados na imagem. O observador percebe um contraste de cores, brilho, formas etc., além de um contraste de planos dentro do todo imagético que cria a impressão de descontinuidade e, por consequência, de afastamento entre os elementos componentes da imagem. Essa configuração evidencia um problema de grau. Para Kress e van Leeuwen (1996, p. 52),

elementos da composição podem ser fraca ou fortemente emoldurados. O elemento estará fortemente emoldurado quando caracterizar-se como unidade separada de informação. Os membros de um grupo, por exemplo, podem estar apresentados como um grupo de pessoas em uma foto (v.g. fotos de escola, família, empregados em uma companhia etc.) ou em uma colagem de fotos individuais, marcadas por linhas de moldura e/ou espaços vazios entre elas (como exemplos fotos de diretores em uma revista da empresa). A ausência de moldura marca a identidade do grupo, sua presença significa individualidade e diferenciação. Quanto mais os elementos de uma composição espacial estiverem coesivos mais serão apresentados como uma unidade de informação, formando uma unidade.

Em face do exposto, pode-se considerar que o valor composicional, a saliência e o enquadramento são elementos constitutivos das imagens e contribuem como promotores dos sentidos expressos pelos textos imagéticos.

3. Análise dos dados

Foram analisadas duas campanhas educativas sobre o meio ambiente. As campanhas foram selecionadas de modo aleatório, no corpus de 150 campanhas educativas coletadas em sites diversos.



Figura 1. Campanha ambiental 1 — Smart

Fonte: <http://plugcitarior.com/2012/08/27/criatividade-sustentavel-em-propaganda/>

Legenda: Smart, o carro menos poluente do mundo, por apenas 7.990 euros.

A campanha em pauta serve para ilustrar os modos de produção dos textos multimodais. Aqui, a imagem se sobrepõe ao texto escrito, uma vez que tem uma primazia de ocupação do espaço gráfico. A construção do sentido se evidencia pela articulação entre o texto verbal (Smart, o carro menos poluente do mundo, por apenas 7.990 euros) e a imagem de preservação ambiental, que revela uma contraposição entre a natureza devastada e a natureza preservada. Há uma indicação implícita de que o carro potencializa a preservação, já que se qualifica como “menos poluente do mundo”. Para a contraposição, são utilizados recursos como: chaminés, fumaça, árvores secas e solo árido X campo, mata, árvores bem cuidadas, vegetação rasteira verde, flores. Assim, ao se discutir a função comunicativa do texto, observa-se que a campanha tem como objetivo precípua a divulgação do produto. O destaque é a potencialidade do produto (e o custo-benefício) e não a indicação de cuidados com o meio ambiente. Desse modo, ao se analisar o público-alvo ao qual a campanha é destinada é possível inferir que são possíveis consumidores e/ou profissionais do ramo automobilístico.

Ao explorar os aspectos linguísticos, constata-se que o uso do termo “apenas” se configura como uma estratégia discursiva, pois insinua que o custo-benefício é notável. Esse operador orienta o encadeamento argumentativo para a negação da totalidade, totalidade essa representada pela suposição de que um carro para ser considerado como o menos poluente do mundo deveria demandar um investimento financeiro alto. Estabelece-se, desse modo, a escala argumentativa a seguir: O emprego do operador discursivo “apenas” tem papel substancial na construção da argumentação. Constituem-se, por meio dele, pelo menos, duas estratégias persuasivas: (1) a estratégia de supervalorização do produto, pois a preservação da natureza é um valor muito caro à sociedade em geral e, ao se empregar “apenas 7,990 euros” confere-se ao veículo um certo prestígio no mercado perante os consumidores em potencial, no que tange à sua contribuição para o bem-estar social; e (2) a estratégia de cumplicidade, pois, se o consumidor valoriza bem-estar social, ele precisa de um carro que coopere com a preservação ambiental. O operador apenas, desse modo, minimiza o valor do numeral, ratificando que Smart é, de fato, “um investimento ecológico”. Observa-se, além dessas, outras estratégias de convencimento, construídas por outros recursos linguísticos, como: “o menos”, que confere uma classificação hierarquizada no mercado de veículos; “repetição do termo ‘smart’”, que destaca a marca do carro. A partir do exposto, pode-se considerar que ao se construir uma proposta de leitura, a estrutura configuracional, o texto verbal, as imagens, as cores são constitutivos para a produção dos sentidos de um texto.

Após essa breve explanação que descreve a imagem e contextualiza a organização linguístico-discursiva do texto, destaca-se a organização textual (composicional). No que se refere ao valor informacional, constata-se que a imagem explora a relação real/ideal por meio da inserção do texto e da logomarca da empresa na parte superior, o que evidencia uma informação subjetiva, àquilo que se deseja. Na parte inferior, há uma indicação de um ambiente preservado, explicitado a partir da visualização do movimento do para-brisas do carro — objeto da divulgação. A imagem explora a opção pela posição central, ou seja, o carro é o centro das informações, embora não seja demonstrado visualmente, apenas sugerido. O contexto (chaminés, fumaça, terra árida, árvores secas) é explorado como informação periférica. A opção pelo uso de cores (contraste) indicia a saliência, que é evidenciada pela perspectiva e pela sobreposição das imagens. A importância do carro é reforçada pelo uso das cores azul e verde que evidencia um ambiente sem poluição (potencialidades do carro). O plano apresentado também evidencia o destaque pretendido pelo produtor: o carro está em primeiro plano. O enquadramento é percebido pelo traço feito pelo movimento do para-brisas, o que demonstra uma desconexão entre os elementos representados. Essas escolhas podem ser constitutivas do processo de produção de sentidos, uma vez que a ênfase dada à mensagem é a divulgação do carro. Esse objetivo comunicativo faz com que o carro seja colocado em destaque, em detrimento das práticas de preservação ambiental.



Figura 2. Campanha educativa 2 — Surfrider

Legenda: “Sinta-se orgulhoso. Limpeza das praias entre os dias 22 e 25 de março.”

Fonte: <http://www.gritodascinco.com.br/blog/archives/tag/mar>

A campanha educativa tem a imagem como foco principal, uma vez que o texto verbal apresenta-se em dimensão consideravelmente reduzida. Os sentidos são produzidos a partir da junção dos elementos constituintes: barco, vara de pescar, mar, pessoas (em pose para foto). O texto busca romper com a tradição de se apresentar fotos de “grandes feitos” — fotos de pescador. Em substituição ao “peixe”, a campanha explora foto de pessoas comuns segurando sujeiras retiradas do mar. Suas expressões faciais e posições do corpo retratam total orgulho pela pesca realizada. As escolhas não são aleatórias: há uma contraposição entre o fundo da foto (ambiente totalmente preservado) e o objeto utilizado para demonstrar a poluição (recipiente sujo e amassado). No entanto, a imagem não se sustenta em si somente, a interpretação do texto apresenta-se relacionada ao texto verbal: “Sinta-se orgulhoso. Limpeza das praias entre os dias 22 e 25 de março.” A apreensão do objetivo da campanha é possibilitada pela construção linguística, complementada pela imagem. Aqui, a relação entre texto e imagem é de cunho de ancoragem.

No que tange à organização linguística do texto verbal, é válido considerar que o emprego de “sinta-se” explicita uma construção bastante recorrente na linguagem publicitária, qual seja, o uso de verbos no imperativo, que incita uma “ordem”, “um conselho”, “um apelo”. Além disso, merece destaque a objetividade do texto, marcada aqui pelo uso de uma frase nominal: “Limpeza das praias entre os dias 22 e 25 de março.”

Em relação à função textual, no que diz respeito ao valor informacional, percebe-se que do lado esquerdo estão as informações já fornecidas e compartilhadas já

familiares dos participantes — o DADO, que é a foto de pescador (em um formato tradicional); do lado direito, é disposta a informação nova que à qual o leitor deve prestar atenção — o NOVO, que é o molinete, indicativo de uma pescaria — **ação que será incentivada (de modo figurativo)**. Na parte superior, é apresentado como a idealização ou essência generalizada da informação e que pode vir a ser parte mais ideologicamente saliente da imagem a figura de pessoas alegres, que é considerado aqui como o IDEAL. Na parte inferior é apresentada uma informação mais concreta, mais prática, mais tida como verdadeira — o REAL, que é a pesca, indicação da despoluição. Aqui, a figura do “recipiente velho e descartado” é indicativa dos sentidos expressos, por isso é inserido em posição central, núcleo da informação, do qual os outros elementos dependem. O recipiente indica o lixo. Os elementos constitutivos da imagem (trajes dos participantes, barco, mar) contribuem para a produção dos sentidos de uma maneira geral. As cores branca e azul são representativas de um ambiente preservado. A focalização na imagem dos participantes (tamanho e perspectiva) evidencia um destaque para o trabalho a ser realizado — são considerados os agentes do processo de despoluição. Esses elementos são fortemente imbuídos de uma densa carga cultural, que buscam chamar a atenção do leitor, por meio de saliências que definem o percurso da leitura. No que diz respeito ao enquadramento, que se refere ao modo como os elementos estão conectados na imagem, pode-se dizer que há um agrupamento que indicia uma conexão forte, pois a figuração dos objetos não dispõe de linhas demarcatórias, com informações separadas, pelo contrário, os elementos são apresentados de modo complementar e ser compreendidos a partir de sua inter-relação com os demais elementos que compõem o texto visual.

4. Considerações Finais

O trabalho realizado teve como propósito discorrer sobre o papel do professor de língua portuguesa no trabalho com a educação ambiental. Nesse sentido, a discussão proposta neste artigo teve como objetivo sinalizar para a importância do trabalho com as imagens para a formação do leitor proficiente. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) consideram que imagens em situação escolar não deixaram de existir; o que vem ocorrendo, é uma transição do papel da imagem, cujo caráter ilustrativo dos primeiros anos escolares cede lugar a uma produção mais técnica, mais cientificamente apurada em anos posteriores. Assim, a consideração das dimensões composicionais dos textos imagéticos favorece a potencialização dos sentidos de um texto. Ao considerar a questão dos multiletramentos, a formação do leitor demanda a inserção de práticas de leitura que explorem os recursos multissemióticos/multimodais dos textos, uma vez que os elementos são selecionados e dispostos espacialmente de modo a indiciar sentidos e intenções. O recorte feito — análise dos elementos constitutivos das imagens — evidenciou que a estrutura composicional dos textos, juntamente com outras metafunções (ideacional e interpessoal) não exploradas neste estudo, se reveste de importância para o processo de leitura, já que a disposição dos elementos e seu peso visual podem trazer implicações para a compreensão do texto verbal.

Referências bibliográficas

- Araujo, R. D. (2011). Gramática Visual: Trazendo à Visibilidade Imagens do Livro Didático de LE. *Signum*, 14(2), 61-84. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/8534/9583>.
- Carvalho, F. F., & Magalhães, C. (2009). Mídia impressa e multimodalidade: os significados composicionais na primeira página de jornais mineiros. *Revista da ANPOLL*, 27(2).
- Delphino, F. (2001). Uma leitura multimodal de um texto publicitário. *Sinergia*, 2(1), 48-55. Recuperado em 25 fevereiro, 2010, de <http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/>.
- Dionísio, A. P. (Org.). (2014). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação.
- Dondis, D. A. (1991). *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Petermann, J. (2006). *A publicidade Bom Bril: o segredo do sucesso*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Kress G. (1995). *Writing the future: English and the Making of a Culture of Innovation*. Sheffield: NATE.
- Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Mota-Ribeiro, S., & Coelho, Z. P. (2011). Para além da superfície visual: os anúncios publicitários vistos à luz da Semiótica Social. Representações e discursos da heterossexualidade e de género. *Comunicação e Sociedade*, 19, 227-246.
- Nascimento, R. G. do, Bezerra, F. A. S., & Herbele, V. M. (2011, julho/dezembro). Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, 14(2), 529-552.
- Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In R. Rojo & E. Moura (Orgs.), *Multiletramentos na escola* (pp. 11-31). São Paulo: Parábola.
- Santaella, L. (2005). *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia* (3a ed.). São Paulo: Iluminuras.

Entre a inovação e o tradicionalismo no ensino da língua portuguesa

Between innovation and traditionalism in the Portuguese language

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

marilucia@uenp.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados das análises sobre a práxis de uma professora que por mais de vinte anos acionou, em decorrência de concepções tradicionalistas, gestos didáticos direcionados para o ensino da gramática normativa. Contudo, em vistas de transpor as orientações oficiais para sua prática de sala de aula, a professora centrou-se em modificar seus gestos e, principalmente, criar gestos didáticos inovadores. Para tanto, centrei-me na análise dos gestos didáticos específicos executados pela professora, criando duas categorias para classificação dos referidos gestos que a professora mobilizou durante a implementação de um projeto de intervenção: a) gestos didáticos tradicionalistas: mobilizados para a presentificação e topicalização de regras e as normas da gramática normativa como eixo do trabalho didático; b) gestos didáticos inovadores: representam tudo aquilo que a professora de outra maneira, isto é, são os gestos que emergiram das novas posturas relacionadas à concepção de linguagem e de ensino. O arcabouço teórico-metodológico que sustentou toda nossa pesquisa se constituiu sobre os preceitos de Bakhtin (2003), da Teoria da Atividade (Leontiev, 2004) e da Clínica da Atividade (Clot, 1999; Faïta, 2004). Os resultados apontam que a prática didática da professora, ao final da implementação de seu projeto, se transformou. Só que o processo de transformação ainda não se completou, porque a concepção de linguagem e de seu ensino da professora não sofreu mudanças.

Palavras-chave: Gestos didáticos; Formação docente; Interacionismo Sociodiscursivo.

Abstract

This paper presents the results of analysis on the practice of a teacher who for more than twenty years triggered as a result of traditionalist conceptions, didactic gestures directed to the teaching of grammar rules. However, the teacher aimed to transpose the official orientations to her practice in the classroom, changing her gestures and, mainly, to create innovative teaching gestures. Therefore, I focused in the analysis of the specific didactic gestures carried out by the teacher, creating two categories for the classification of those gestures mobilized by the teacher during an

implementation of an intervention project: a) traditional didactic gestures: mobilized to the presentification and topicalization of rules and the standards of the normative grammar as teaching work axis; b) innovative teaching gestures: they represent the gestures which emerged from new positions related to the teaching and language conception. The theoretical and methodological framework that supported all our research was constituted on the principles of Bakhtin (2003), the Activity Theory (Leontiev, 2004) and the Clinic of Activity (Clot, 1999; Faïta, 2004). The results show that the teaching practice of the teacher at the end of the implementation of her project, has been transformed. But the transformation process is not yet completed, because her language and teaching conception has not changed.

Keywords: Didactic gestures; Teacher training; Interactionism Socio-discursive.

1. Introdução

As discussões e as orientações oficiais acerca da necessidade da transformação de concepções e métodos tradicionais que sustentaram durante anos o ensino da língua materna nas escolas não são mais recentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), datados do ano de 1998, por exemplo, orientam os professores para um trabalho de sala de aula que tome como unidade básica de ensino o texto, a fim de um rompimento com o ensino tradicionalista (Brasil, 1998) que se centra em práticas de repasse de conteúdos gramaticais. Assim, como todo texto caracteriza-se como pertencente a um gênero, “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (Brasil, 1998, p. 23).

Contudo, estudos revelam que além de algumas dificuldades de compreensão sobre estas orientações, o como transpor as orientações para a efetiva prática de sala de aula é um dos maiores problemas enfrentados pelos professores (Suassuna, 1998; Marcuschi, 2008). Motivados por estes estudos, analisamos a práxis de uma professora que por mais de vinte anos acionou, em decorrência de concepções tradicionalistas, gestos didáticos direcionados para o ensino da gramática normativa. Contudo, em vistas de transpor as orientações oficiais para sua prática de sala de aula, a professora centrou-se em modificar seus gestos e, principalmente, criar gestos didáticos inovadores a partir da transformação de suas concepções de linguagem e de ensino da língua.

O arcabouço teórico-metodológico que sustentou toda nossa pesquisa se constituiu sobre os preceitos de Bakhtin (2003), da Teoria da Atividade (Leontiev, 2004) e da Clínica da Atividade (Clot, 1999; Faïta, 2004).

2. Fundamentação teórica

Para Faïta (2004, p. 59, grifo do autor), se “a noção de ‘gênero’ responde a tantas necessidades quanto dela se fazem usos fundados ou coerentes”, a expressão pode ser empregada para designar as maneiras de se realizar uma atividade (um trabalho), e essas maneiras podem ser denominadas de “gêneros da atividade”.

Nesta perspectiva, os gêneros da atividade são, na concepção de Faïta (2004, p. 60), “formas de fazer que impregnam nossas formas de ação [...]”. Formas de fazer que, na terminologia adotada por Clot (1999), ganham a designação de “gêneros profissionais”, maneiras que se estabilizam de acordo com o fazer de um determinado grupo profissional, isto é, obrigações partilhadas por um coletivo em um meio profissional. Portanto, os gêneros da atividade são muito mais do que tarefas a serem realizadas, são obrigações partilhadas por um coletivo profissional na execução do *métier*.

Dentro do grupo profissional docente, os gêneros da atividade estabilizados e compartilhados comumente por todo o grupo são, por exemplo, as reuniões pedagógicas, os cursos de formação continuada, as aulas, etc. Só que, conforme Barros (2012), para operacionalização de cada um desses gêneros, o professor mobiliza ainda outros muitos gêneros de seu *métier*. Exemplo: sendo a aula a atividade principal, outros gêneros dela e nela emergem: a chamada de alunos, a elaboração e correção de tarefas, a exposição de conteúdos, etc. Para pôr em funcionamento todos esses e muitos outros gêneros da atividade, de acordo com os estudos de Aeby-Daghé e Dolz (2008), de Nascimento (2011) e de Barros (2012), o professor executa uma cadeia de gestos didáticos articulados às ferramentas materiais e semióticas, corporificando assim a atividade docente. Na concepção destes autores, gestos didáticos são todos os movimentos discursivos e pragmáticos, verbais e não-verbais, executados pelo professor para presentificar e topicalizar os objetos de ensino, sendo que tais gestos se distinguem em duas categorias: gestos fundadores e gestos específicos. Os gestos fundadores são os consagrados pelo *métier* docente, uma vez que são comuns a este grupo profissional na efetivação de seu trabalho. E quando um professor passa a realizar um gesto fundador de outra maneira, ou nas palavras de Faïta (2004), a fazer de outra maneira, acaba por constituir um “gesto didático específico” (Nascimento, 2011). Portanto, os gestos didáticos específicos se referem a um nível individual. Logo, segundo Nascimento (2011), é por meio dos gestos didáticos específicos que os professores elaboram e/ou adaptam os instrumentos mediadores para o processo de ensino.

3. Procedimentos metodológicos

A prática pedagógica aqui relatada refere-se à implementação de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), realizada no ano de 2010, por uma professora participante do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da rede pública de ensino do estado do Paraná, que é o maior programa de formação continuada para docentes do estado. A elaboração e a implementação do PIP são tarefas obrigatórias a serem realizadas pelos professores em formação no referido programa.

A professora em questão, chamada ficticiamente de Ana, estabeleceu como objetivo de seu projeto, destinado aos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, auxiliá-los no domínio do gênero textual “artigo de opinião”, bem como construir um ensino de gramática, o qual funcionasse como auxílio e não como obstáculo para que os

alunos escrevessem de maneira mais adequada em situações comunicativas diversas. Merece destaque inicial um trecho do projeto da professora “ao longo de todos esses anos trabalhando com gramática normativa e produção textual, percebo que meus alunos não apresentam crescimento com relação ao conteúdo do texto e à revisão gramatical”. Ou seja, a professora, no momento do planejamento de uma nova prática, deixa explícito que as anteriores se centravam em concepções tradicionais no ensino de normais e regras da língua.

A fim de compreender como e se Ana, durante a implementação de seu projeto, transformaria suas concepções de linguagem e de ensino, centrei-me apenas na observação e análise dos gestos didáticos específicos executados por ela. Para tanto, criei duas categorias para classificação dos gestos específicos que Ana mobilizou: a) gestos didáticos tradicionalistas: por muitos anos, os gestos mobilizados por Ana presentificaram e topicalizaram as regras e as normas da gramática normativa como eixo do trabalho didático, configurando sua postura pedagógica como tradicionalista. Fundamental expor que para tais gestos não foi agregado nenhum julgamento de valor de positivo ou negativo, de errado ou dispensável. Simplesmente é uma etiquetagem aos gestos específicos que durante anos foram acionados por Ana; b) gestos didáticos inovadores: representam tudo aquilo que Ana fez “de outra maneira” (Faïta, 2004; Clot 1999; Nascimento, 2011), isto é, são os gestos que emergiram das novas posturas relacionadas à concepção de linguagem, de ensino de LP e da internalização do conceito de gêneros estudado durante o processo de formação continuada no PDE, demonstrando que o gênero foi tomado como eixo organizador de sua intervenção pedagógica.

4. O relato de uma prática

Várias ações foram realizadas por Ana durante as 26 aulas de implementação de seu PIP. Evidentemente, apresento neste artigo apenas alguns dos gestos acionados durante todo o processo. Primeiramente, destaco os gestos específicos acionados pela professora para o trabalho com os textos produzidos pelos alunos, a saber: os alunos produziram 2 artigos de opinião; 3 parágrafos argumentativos; e 1 parágrafo conceitual; e textos-respostas a exercícios variados. Todos estes textos foram tema de 10 aulas, sendo que em 7 delas os gestos didáticos específicos se centraram em: apontar os erros gramaticais presentes nos textos dos alunos; debater o conteúdo temático dos textos em estudo; revisar e reescrever, a professora, os textos dos alunos. Portanto, na maioria das aulas que abordaram os textos produzidos pelos alunos, Ana acionou gestos específicos tradicionalistas.

Somente nas três últimas aulas de implementação, gestos específicos inovadores, resultado de uma nova significação das concepções de Ana, foram dispensados aos textos produzidos pelos alunos. Significação que ocorreu em decorrência da internalização do novo instrumento: a base teórica-metodológica sobre os gêneros. Ana foi, então, transformando sua prática pedagógica no decurso da intervenção em sala de aula. A seguir apresento uma série de exemplificações dessas assertivas:

Na primeira aula de implementação, a professora solicitou que os alunos escrevem um texto de opinião, sem debate e apresentação de conceitos prévios. Depois, em uma segunda aula Ana explicou que eles passariam a partir daquele momento a aprenderem a escrever um artigo de opinião, então discursou a respeito da importância dos alunos aprimorarem os textos de opinião que produzem; expôs aos alunos onde os textos de opinião circulam; a função comunicativa. Explicou também que para construir um texto é muito importante saber quem vai lê-lo, e que os recursos linguísticos são importantes para que o texto fique bem construído e passe a mensagem que pretende. A professora fez, portanto, uma apresentação elementos específicos que compõem um artigo de opinião, configurando-o como um modo de ação comunicativa.

Também expôs a professora que os alunos começariam por divulgar a opinião deles em murais na escola e em um blog. Ou seja, os textos produzidos pelos alunos durante o Projeto seriam divulgados no mural da escola, e o artigo iria para um blog da sala. O que é um blog e sua funcionalidade na sociedade foi discutido pela professora e pelos alunos, e também, naquele momento, definiu-se um aluno para criar o blog da sala. Tanto no mural como no blog, a comunidade escolar teria a oportunidade de conhecer os textos produzidos pelos alunos, suas opiniões a respeito do tema ficar ou namorar que permearia todo o Projeto.

A prática social de linguagem classificada como discussão de problemas sociais controversos (Dolz & Schneuwly, 2004) que ocorrem em campos da atividade como o midiático (jornal, revista, rádio) e o escolar (redação escolar dissertativa) foi apresentada por Ana como eixo estruturante do processo de ensino e como motivação para o aprimoramento da escrita do gênero artigo de opinião. Contudo, na continuação desta mesma aula, Ana explicou aos alunos que a partir do primeiro texto escrito por eles, ela realizou um levantamento das dificuldades e planejou suas aulas. Então, a professora levou todos os alunos para o auditório da escola e reproduziu em multimídia algumas das primeiras produções dos alunos, explicando que era preciso que eles conhecessem as dificuldades iniciais para compreenderem o que estudariam e para que ao final do Projeto, os alunos pudessem ter consciência de quanto melhoraram.

Frente aos textos reproduzidos, Ana informou aos alunos que o objetivo daquela atividade, era o de:

[...] identificar o que é que está acontecendo, porque quando um tem um problema, ali, que vai aparecer, não é aquele que tem problema, é a sala. É a sala que está com aquele problema... Então eu fiz uma estatística e percebi mais ou menos o que vocês estão errando mais, concordância, colocação pronominal, regência, acentuação então!!! Vocês vão ver aí...[...].

Para cada texto reproduzido no telão, a professora foi discutindo as ideias lá instauradas, mas principalmente foi destacando e enfatizando oralmente os “erros”:

[...] ciente de que: olha que a pessoa fez a regência certa; usou o de que;

[...] vejam como a construção está boa, usou o porém que é um conjunção certinho [...]; [...] lugares inusitado, lugares que é um substantivo tem que concordar com o adjetivo, teria que ser inusitados [...]; [...] vocês têm a tendência de quando separam o sujeito do verbo erram na concordância...; [...] vão na escola, tem erro de regência aí... vão à escola [...]; [...] as vezes, faltando acento do às vezes [...]; [...] namorando, ficando, essa pessoa adora gerúndio [...].

Pela topicalização, Ana revela apego ao ensino da gramática normativa. Ao final da aula, ela até chamou atenção para a importância dos elementos linguísticos como parte constitutiva da construção do sentido do texto, mas o que se sobrepôs a qualquer outro conteúdo foram os “erros”:

[...] de modo geral, os textos não estão ruins, porque para quem não teve orientação, foi jogado um tema para vocês assim: fala sobre o tema ficar e namorar... Até que vocês têm uma opinião formada sobre isso... sabem se colocar. Muitas vezes o que compromete o texto, que é o que nós vamos ter que ver nesse decorrer desse projeto é essa falta de acentuação, de pontuação. Vocês viram o não lá, sem vírgula, o que causou? ... muda o sentido. Então, a falta de uma vírgula, a falta de uma pontuação, de uma acentuação muda completamente o sentido. Então, a falta de uma vírgula, a falta de uma pontuação, de uma acentuação muda completamente o sentido do que você quer dizer, por isso é que tem que prestar atenção no que escreve. Errar uma palavra que vocês quase não usam [...] não é tão grave quanto errar uma que usam no dia a dia. [...]. Nós vamos ver tudo isso no decorrer do projeto.

As primeiras produções dos alunos foram retomadas na 9.^a e 10.^a aulas. Ao reproduzir na televisão da sala alguns trechos das produções dos alunos, Ana foi comentando e discutindo questões como, por exemplo:

Ana: Vamos ver essa frase aqui: em que se divertem mais. Tem um erro de concordância grave, qual?

Aluno 1: Duas palavras se repetem.

Aluno 2: É o mais, tem que ser mas.

Aluno 3: É o se que não está concordando.

Aluno 4: Não é não, isso tá certo.

Ana: Olha lá o que XXXX (aluno 3) disse. Se é nós, é a gente, pode ser se? A gente se divertimos? Está certo? O verbo não tem que concordar sempre com o sujeito?

Os textos dos alunos foram mais uma vez tomados como produto acabado e os “erros” como pretexto para o ensino de elementos gramaticais.

Na mesma aula, os alunos produziram um parágrafo argumentativo, e os gestos específicos acionados por Ana continuaram sendo os tradicionalistas. Os “erros” gramaticais se colocam em detrimento aos demais aspectos que não chegaram nem aos menos a serem observados pela professora. O tratamento dado ao texto não leva o aluno a compreender que é a partir de um tema, tratado dentro de uma situação específica, que os recursos linguísticos e a estrutura composicional são determinados (Bakhtin, 2003).

Na 11.^a e 12.^a aulas, a professora solicitou a produção de um outro parágrafo argumentativo, e, novamente, o corrigido foram os fatores gramaticais, em uma postura prescritiva, o que também pode ser constatado nas 13.^a e 14.^a aulas e nas 15.^a e 16.^a aulas. Nessas últimas, por exemplo, assim que a professora anunciou que os parágrafos produzidos pelos alunos estavam em um mural no corredor da escola, uma das alunas se manifestou: “Vamos descer lá pra ver! ”. Mas a resposta de Ana foi: “Não, só depois, porque o ‘mais importante é’ que eu quero fazer uns comentários sobre as respostas que vocês deram...” (grifo meu). Então, a professora passou a destacar os problemas encontrados: problemas ortográficos, de concordância e do uso dos porquês utilizados de forma “errada” pelos alunos. Para tanto, foi colocando no quadro trechos e palavras das respostas e trazendo conceitos, regras e normas, a fim de sustentar as correções.

Portanto, os textos produzidos pelos alunos serviram, principalmente, como instrumento para uma gramaticalização do gênero, na noção de gramaticalização que Bonini (2007, p. 58) define: “como o processo de negação da dinâmica de transformação da linguagem, que decorre da adoção de uma postura prescritivista”. Os textos não foram trabalhados como representantes de uma prática social, como forma típica de estruturação de um uso específico da língua (Bakhtin, 2003), mas como objeto empírico pronto, acabado e a serviço do ensino de regras e normas da língua. Conforme Baltar et al. (2005), a gramaticalização ocorre, geralmente, pelo desconhecimento do professor do referencial teórico que sustenta a transposição didática do gênero. Pela abordagem dada por Ana aos textos é o que parece mesmo ter ocorrido com ela, pois a abordagem ficou totalmente desvinculada da prática social tomada como objeto de ensino na primeira parte da aula.

De acordo com Bakhtin (2003), e corroborado por Bronckart (2006), a ordem metodológica para o estudo da língua deve partir da dimensão social para as formas da língua; primeiro, investigando as formas e os tipos de interação verbal em ligação com os campos em que se realizam as interações; depois, as formas distintas de enunciações em ligação com as interações que as constituem, os gêneros do discurso; e só então o exame das formas linguísticas. Não somente alterando a ordem, o que não causaria nenhum tipo de problema, mas privilegiando o último nível em detrimento aos demais, Ana demonstra uma visão de que os elementos da língua são os responsáveis em construir um texto, e não o contrário, no sentido de

que os recursos linguísticos contribuem para a organização textual de um gênero, a partir de uma interação comunicativa, que ocorre dentro de um determinado campo, da finalidade dessa interação, da intenção do autor que considera quem são seus interlocutores, o espaço e tempo que eles ocupam, de suas ideologias (Bakhtin, 2003).

Outro exemplo de gestos tradicionalistas acionados por Ana são os relacionados ao trabalho de revisão e reescrita dos textos. Era a professora quem fazia a revisão, a reescrita e a digitalização dos textos produzidos pelos alunos e elaborava murais para a apresentação dos textos dos alunos.

Em contrapartida ao apresentado até aqui, nas últimas aulas de implementação do projeto, novos gestos, gestos específicos inovadores, foram acionados por Ana frente à produção da versão final do artigo de opinião. Diferente do que ocorria, vários gêneros da atividade passaram a ser colocados em prática por meio de novos gestos. A saber: nas antepenúltimas aulas de implementação do projeto, na 21.^a e 22.^a aulas, a professora solicitou aos alunos a produção um novo artigo de opinião, dando ênfase às instruções sobre os elementos do contexto de produção: onde o texto circularia; quem seriam os leitores; o tema; o objetivo comunicativo; o gênero. E, reforçando as características do gênero, a professora lembrou a importância da criação de títulos que chamassem a atenção do leitor; a possibilidade da utilização de vozes: de autoridades com fonte explícita; do emprego de argumentos fortes para convencer o leitor. Enfim, fez uma retomada ao que foi objeto de ensino e de aprendizagem em algumas aulas.

Para auxiliar os alunos na escrita, a professora ofereceu a eles alguns exemplares de dicionários e fixou no quadro-negro dois grandes painéis que chamou de: dicas para auxiliar os alunos em suas produções. Um dos painéis trazia uma lista de palavra e expressões que, segundo a descrição da professora, deveriam funcionar como elementos articuladores nos textos dos alunos. Exemplo: “expressão para tomar posição: do meu ponto de vista, na minha opinião, penso que, pensamos que, etc.”. O outro painel trazia palavras e expressões recortadas das produções anteriores dos alunos, para que os alunos se atentassem à correta ortografia de algumas palavras. Exemplo: “adolescente; tem-singular e têm-plural, etc.”.

Para a correção dos novos artigos, na 23.^a e 24.^a aulas, a professora levou todos os alunos para o salão nobre da escola, onde projetou alguns dos textos produzidos. Coletivamente, professora e alunos foram discutindo os problemas e as possibilidades de melhorias. Ou seja, os alunos avaliaram e revisaram coletivamente seus textos. Os textos, conforme expõe Gaffuri e Menegassi (2010, p. 109), foram, então, tomados como “[...] ferramenta de diálogo entre o professor e o aluno, em que ambos tornam-se sujeitos ativos do processo de construção da escrita, em situação de interação verbal social determinada”. Completamente diferente das situações anteriores, em que a professora anulava a autoria dos alunos e não utilizava o texto como instrumento mediador.

Em seguida, a professora entregou aos alunos os novos artigos por eles produzidos e uma lista de símbolos. A partir dos símbolos marcados no texto deles, os alunos é que fariam a correção dos textos. A lista de símbolos apresenta uma transformação no gesto tradicionalista de corrigir e revisar os textos dos alunos. Os símbolos apontam onde existem deficiências, permitindo que o aluno reflita e encontre a solução, a adequação. Não é mais a professora que marca e já determina o que deve ser alterado, é o aluno que é colocado em um processo de reflexão, revisão e reescrita.

Os alunos receberam também um roteiro para auxiliar na revisão dos textos. No roteiro, foram 12 itens a serem analisados, 5 deles voltados à correção de aspectos gramaticais, os demais para aspectos que envolvem o conteúdo e o posicionamento do aluno como produtor de seu texto e responsável por uma interação com os leitores.

Nas duas últimas aulas do Projeto, a professora entregou aos alunos a primeira produção e a versão final, e pediu que eles fizessem um comparativo, analisando o quanto eles melhoraram no processo de produção. As versões finais do artigo de opinião foram divulgadas no mural da escola.

Do exposto, destaco que as transformações operadas na professora não se manifestaram de forma linear o embaralhamento na realização de gestos específicos tradicionalista e gestos didáticos específicos inovadores estiveram presentes em muitos e diferentes momentos no decorrer do trabalho realizado, embora tenha ficado evidente que os temas tratados no início do processo, por gestos tradicionalistas, foram ressignificados em gestos específicos inovadores, para o ensino dos gêneros, mais no final do processo de implementação do PIP. Contudo, destaco que as concepções de língua/linguagem e de ensino de Ana não se transformaram por completo. Confirma essa interpretação o texto produzido pela docente, em seu diário, ao final da implementação do Projeto:

Neste quarto bimestre, todos os 32 alunos obtiveram média acima de seis (6,0). Além disso, foi possível observar um progresso significativo nas produções textuais. [...]. Enfim, a avaliação dos alunos foi muito positiva e os resultados bastante satisfatórios. Quanto a mim, devo confessar que no início temia por ter que trabalhar tanto tempo com o mesmo tema. Porém, como houve vários textos, o desenvolvimento do projeto não ficou cansativo, ao contrário, considere-o bastante dinâmico, inclusive não houve tempo suficiente para trabalhar com todos os textos previstos inicialmente. [...]. Pelos resultados alcançados, com relação às médias bimestrais, só houve crescimento de um bimestre ao outro. O mais importante é que quase que a totalidade dos alunos progrediu, no que se refere à produção textual, especificamente o gênero texto de opinião. [...]. Considero que os objetivos foram alcançados, pois houve boas produções no decorrer e na finalização do projeto.

O primeiro aspecto destacado foi a nota dos alunos. Em consequência deles terem atingido a média, Ana considerou os trabalhos como realizados, o Projeto como bom e que os alunos aprenderam. A evolução é avaliada pelo produto final, não pelo processo. A melhoria no processo de produção é apenas um adendo, pois a expressão

utilizada é “além disso”, ou seja, além da boa nota, eles melhoraram ao escrever textos de opinião.

5. Considerações finais

Devido às concepções tradicionalistas, Ana, por mais de vinte anos, em sua prática de sala de aula, acionou gestos didáticos direcionados para o ensino da gramática normativa, o que a influenciou no momento de por em prática seu Projeto de Intervenção Pedagógica, ressaltado, construído com o objetivo de transformar sua prática. Assim, o que ocorreu foi um embaralhamento de gestos didáticos tradicionais e de inovadores, sendo que inicialmente, a docente ficou presa ao ensino de conteúdos relacionados aos aspectos linguísticos-discursivos da língua, do ensino de conceitos, normas e regras estabelecidos pela gramática normativa, em uma gramaticalização do gênero (Baltar et al., 2005; Bonini, 2007), realizando operações automatizadas que representam hábitos cristalizados em sua trajetória de ensino (Leontiev, 2004). Foram realizados hábitos que ela já possuía antes da nova proposta de trabalho, de acordo com seu próprio relato na construção de seus objetivos específicos do Projeto.

Entretanto, em vários momentos, novos gestos didáticos específicos se revelaram. Praticamente em todas as aulas finais, os objetos de ensino se voltavam para a interpretação e construção dos textos de forma a fundir todos os elementos que caracterizam o gênero de modo indissolúvel (Bakhtin, 2003). O trabalho com os recursos linguísticos-discursivos passaram a ser tomados como essenciais, assim como os demais elementos, para a interpretação e a construção dos sentidos dos textos.

Portanto, evidencia-se que a prática didática de Ana se transformou. Só que o processo de transformação ainda não se completou, porque a concepção da professora não sofreu mudanças.

Referências bibliográficas

- Aeby-Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Org.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation* (pp. 83-105). Bruxelles: De Boeck.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4a ed.). (M. E. G. G. Pereira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Baltar, M. et al. (2005). *O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais*. *Signum*, 1(8), 159-172.
- Barros, E. M. D. (2012). *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Bonini, A. (2007). *A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino*. *Veredas*, (2), 58-77.

- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (A. R. Machado e M. de L. M. Matencio, Trans.). Campinas: Mercado de Letras.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In B. Schneuwly & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 41-70). (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trans.). Campinas: Mercado de Letras.
- Faïta, D. (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In A. R. Machado (Org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 55-80). Londrina: Eduel.
- Gaffuri, P., & Menegassi, R. J. (2010). Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos. *Todas as Letras*, 12(2), 108-116.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2a ed.). São Paulo: Centauro.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Nascimento, E. L. (2011). *A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos*. *Signum*, 14(1), 421-445.
- Suassuna, L. (1998). O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: o professor como leitor de propostos oficiais de ensino. In M. Marinho & C. R. Silva. *Leituras do professor* (pp. 175-186). Campinas: Mercado de Letras.

**Produção textual nas séries iniciais do ensino
fundamental: um estudo em uma turma
multisseriada à luz da teoria dos gêneros textuais**

**Textual production in the early grades of elementary
school: a study in a class multisseriate the light of
the theory of genres**

Laurentina dos Santos Souza & Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins

laurentina23@mail.uft.edu.br sebastiaokenndy@yahoo.com.br

Resumo

A pesquisa tem por objetivo analisar como vem se desenvolvendo o processo da produção escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da turma (2.º ao 5.º ano) multisseriada na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na Comunidade Kalunga Belém, Arraias, Estado do Tocantins, sob a perspectiva dos gêneros textuais e quais dificuldades os alunos apresentam nas atividades de produção textual escolar. O estudo foi baseado nos princípios de cunho etnográfico de natureza qualitativa, na qual visamos produzir dados qualitativos sobre os fatos a partir da técnica da análise textual das produções realizadas pelos alunos. O lócus de investigação foi a Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro na Comunidade Quilombola Belém, em Arraias, Estado do Tocantins. Os dados apontaram que a produção textual dos alunos vem sendo realizada de modo significativo, em especial na presença do conhecimento de mundo nessas produções textuais. Percebemos que os textos analisados foram produzidos na dimensão narrativa com traços específicos do gênero textual contos de fadas. O estudo permitiu compreender que os alunos apresentam alguns desafios na produção escrita, especificamente nas questões gramaticais e estilísticas no texto.

Palavras-chave: Ensino; Escola; Produção textual; Turma multisseriada

Abstract

This research aims to analyze how the process is evolving from the writing of students of the initial series of elementary school (2nd to 5th year) of the multisseriate class at the Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, in the Community Kalunga Belém, Arraias, in Brazilian state of Tocantins, from the perspective of textual genres and what difficulties students have in the activities of school text regard to the practice of the textual output. The study was based on the principles of qualitative ethnography, in which we aim to produce qualitative data on the facts

from the technique of textual analysis of the productions made by the students. The locus of research was the Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, in the Community Kalunga Belém, Arraias, in Tocantins. The study data showed that the textual production of the students has been performed significantly, especially in the presence of world knowledge in these textual productions. We realize that the analyzed texts were produced in the narrative dimension with specific features of the genre of fairy tales. The study also understand that students present some challenges in the writing, specifically in the grammatical and stylistic issues in the text.

Keywords: Education; School; Textual production; Multisseriate class.

1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivo compreender o processo de produção textual dos alunos e as dificuldades que eles enfrentam na produção escrita, à luz da teoria dos gêneros textuais, na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na Comunidade Kalunga Belém, Arraias, no estado de Tocantins.

O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa qualitativa, desenvolvida em uma abordagem de cunho etnográfico. Para a construção da pesquisa, escolhemos, como apoio de análise e reflexão, as concepções da pesquisa bibliográfica, visto que essa e o trabalho de campo são extremamente importantes para a elaboração da pesquisa. Para tanto, buscou-se fundamentação teórica em autores como Marcuschi (2008), Bazerman (2007), Goulart (2010), Bezerra (2007), PCNs (1997), dentre outros que apresentam estudos e discussões sobre gêneros.

2. Breve conceituação: entre tipologia e gêneros textuais

Antes de apontarmos uma noção de gênero textual, é indispensável lembrarmos o que é tipo textual. Os tipos de textos comumente conhecidos são três: narrativo, descritivo e dissertativo. Texto narrativo é aquele que relata as mudanças progressivas que vão ocorrendo com as pessoas e as coisas através do tempo. Nesse tipo de texto, como apontam Fiorin e Savioli (2007, p.289), os episódios e os relatos estão organizados de tal modo que entre eles existe uma relação de anterioridade e posterioridade.

Já o texto descritivo é compreendido pelos autores como aquele que relata as características de uma pessoa, de um lugar, de um objeto ou uma determinada situação em certo momento estático do tempo. Segundo os mesmos, nesse tipo de texto, as transformações de estado vão ocorrendo progressivamente. Não existe relação de anterioridade e posterioridade entre seus enunciados (Fiorin & Savioli, 2007, p. 297-8). Por fim, o texto dissertativo analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos. Na dissertação prevalecem os conceitos abstratos, isto é, a referência ao mundo abstraído do tempo e do espaço (Fiorin & Savioli, 2007, p. 298-9).

Acerca da definição de gênero textual, os mesmos variam em maior quantidade. Podemos compreendê-los como estruturas que compõem os tipos de textos. Podem ser orais ou escritos, são usados em comunicações diversas e podem ocorrer em situações específicas. Referem-se a formas diferentes como, por exemplo, crônicas, contos, prosa, memória. Para Marcuschi (2008, p. 16), “gênero textual é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”.

Nesse sentido, podemos entender o gênero textual como uma dinâmica estrutural na linguagem escrita, viabilizando vários espaços da leitura visual, social, verbal, informal, formal, trazendo e contextualizando a produção escrita, sem perder a originalidade de cada texto discutido na sala de aula. Assim, a escola é entendida aqui como um espaço de criação, inovação, descobertas. Isso porque

uma definição retoricamente sadia de gênero deve ser criada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para executá-lo. Mais do que uma forma o gênero é uma “ação social tipificada”, que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível. (Miller, 1984, p. 152 citado por Marcuschi, 2008, p. 17).

Sob essa perspectiva, podemos dizer que gênero é uma das formas utilizadas dentro dos diversos tipos de produções textuais, bem como o espaço/tempo que é trabalhado em uma ação discursiva, variando na contextualização dos acontecimentos. Sendo assim, o gênero textual possibilita ao docente e discente um variável espaço linguístico no contexto da produção escrita.

Marcuschi (2008, p. 25), baseado nos estudos de Bakhtin, discorre que “os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Nesse sentido, os gêneros estão relativamente relacionados às atividades sociais inseridas no cotidiano dos sujeitos. Sob essa perspectiva comunicativa, Bakhtin (1997) afirma que:

a ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 285-6).

Diante disso, nota-se a importância dos educadores trabalharem a produção escrita na perspectiva dos gêneros textuais, pois é simultâneo o ensino e a aprendizagem, tendo em vista que a leitura e a escrita são indispensáveis no contexto social dos alunos. Para Bakhtin (1997),

em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem

familiar, cotidiana, linguagem sócio-política, filosófica, etc.) (Bakhtin, 1997, p. 285).

3. Gêneros textuais, produção escrita e ensino

Após as análises e contribuições acerca de gêneros textuais, um dos desafios da escola e para a escola é trazer propostas inovadoras da prática da leitura e da escrita que possam dar suporte pedagógico aos professores, principalmente aos atuantes em turmas multisseriadas. Nessa direção, entendemos que a postura do professor poderá proporcionar ao aluno uma formação crítico-reflexiva, para aprender a sistematizar a escrita com clareza, coerência, contribuindo para a produção escrita com originalidade, sem perder o tipo de gênero discutido em cada texto. Sobre isso, Rojo, Barbosa e Collins (2011, p. 99), apontam que:

a ideia é refletir e exercer com os professores - alunos essas práticas de leitura e escrita, em ambientes digitais interativos e, após essas vivências, retirar decorrências e estratégias de abordagem da circulação, compreensão e produção de textos — em diferentes gêneros, modalidades e linguagens [...].

Consideramos, com base nas ideias das autoras, a necessidade de discutir e contextualizar o processo de ensino da produção escrita na vida dos alunos, principalmente no contexto das turmas multisseriadas. Para Marcuschi (2008), trabalhar na perspectiva de gêneros textuais atualmente exige refletir as condições para que os discentes sejam estimulados a criar, recriar, e contar e, acima de tudo, valorizar a produção de cada um. Isso instigaria a melhoria da qualidade da produção escrita a cada etapa de gênero a ser discutido em sala.

Segundo o autor, encontramos hoje vários suportes tecnológicos da comunicação, tais como rádio, televisão, jornal, revista, 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. Nessa direção, “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (Marcuschi, 2008, p. 19).

Nesse prisma, a discussão com os gêneros textuais exige dos professores a busca de subsídios que despertem e atraiam os alunos a trabalharem coletivamente, em duplas ou grupos, e individualmente, associando o seu universo com o conhecimento científico. Desse modo, conhecemos um novo universo e tornamos o processo de aprendizagem significativo e inerente ao aprendizado desses alunos no âmbito escolar, entendendo que:

a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam (Marcuschi, 2008, p. 24).

Nesse contexto, a construção de conhecimento dos alunos no âmbito da produção escrita, na perspectiva dos gêneros textuais, requer uma nova postura dos professores, uma vez que:

a escola como espaço institucional de acesso e produção do conhecimento, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (Brasil, 2001, p. 20).

Dessa forma, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem é um espaço em que se perpetuam várias práticas linguísticas a partir de uma dimensão ampla da diversidade social, cultural, linguística. Nesse sentido, cremos que a reflexão acerca da prática educativa, em especial a produção escrita, deve ser reflexiva e contextualizada, mediante a necessidade e a complexidade da temática em discussão na sala de aula. Entendemos que a partir das diferentes formas de comunicação, influenciadas pelas culturas dos gêneros textuais, que ocorrem em oportunidades diferentes devido à forma de letramento¹, o texto passa a ser uma forma de interação com o espaço de concretização do discurso.

Para Bazerman (2007, p. 23), “os gêneros podem [...] assinalar para nós a situação e a ação, projetando o contexto invisível. O leitor e o escritor precisam do gênero para criar um lugar de encontro comunicativo legível da própria forma e conteúdo do texto”. Sobre isso, Marcuschi (2008) aponta que, quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Desse modo, Goulart (2010, p. 446) discorre que:

a produção escrita na perspectiva dos gêneros é importante porque no sentido da reflexão sobre como alfabetizar, entendemos que tanto a escrita como tecnologia quanto a escrita como conhecimento político-social da realidade precisam ser privilegiados no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, podemos refletir que a escrita e a oralidade de fatores sociais contextualizados no mesmo sentido que a alfabetização e o letramento são fatores que se constituem juntos, ou seja, são elementos que fazem parte do processo sociocultural da formação do ser. Isso viabiliza uma série de atividades diante de uma estrutura em que o professor, além de trabalhar a coerência dos textos de forma intencional de leitura, interpretação e compreensão, pode contribuir também para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Nesse sentido

a apropriação da linguagem escrita se dê no interior da complexidade da cultura escrita em que aspectos da cultura, da linguagem e da organização

¹ Segundo Soares (2009, p. 39), o letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

da própria escrita se destacam de modos singulares, com valores singulares, para sujeitos e grupos sociais, diferentemente. (Goulart, 2010, p. 449)

Dionísio, Machado e Bezerra (2007) asseveram que o estudo da língua materna, na perspectiva dos gêneros textuais, pode ter consequência positiva nas aulas de português. Esse estudo leva em conta seus usos e funções em uma situação comunicativa. Com isso, apontam os autores, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação. E o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. Nas palavras das pesquisadoras,

o gênero discursivo ou produção textual preocupa com o ensino de língua materna favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e que os textos escritos e orais sejam objeto de estudo leitura, análise e produção (Dionísio, Machado & Bezerra, 2007, p. 41).

Conforme apontam os *Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa* (2001), para os alunos se tornarem bons escritores, é necessário oferecer condições para que possam recriar, criar, recriar a partir da sua própria criação. Para isso, é preciso ter boas referências de leituras e atividades significativas de escrita. Sendo assim, não podemos abandonar as práticas da leitura quando mencionamos a produção escrita, visto que cada prática apresenta sua especificidade e relação de interdependência. Sob essa perspectiva, cremos que o ensino da leitura escrita visa formar alunos capazes de produzir textos com coerência, viabilizando a construção da cidadania e a participação ativa do educando na sociedade. Portanto, entendemos que a escrita, em sua especificidade, é:

um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve (Brasil, 2001, p. 68).

Nesse sentido, a escola ocupa um papel fundamental na vida dos alunos. Visa proporcionar-lhes um espaço de intervenção e indagações, ou seja, viabilizar aos educandos condições de aprendizado no âmbito social, cultural, político e pessoal.

Desse modo, Cristóvão e Nascimento (2008 p. 36) asseveram que “a expressão escrita como instrumento de ação fundamenta-se no conceito de linguagem como ferramenta de mediação construída socioideologicamente, portanto, imbuída de uma posição política”. Logo, para os autores, as ações discursivas constituem condições interpretativas e de compreensão em diferentes gêneros textuais que a linguagem escrita proporciona aos sujeitos.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001, p. 17), “na prática de produção textual, o aluno devia compreender e associar o processo comunicativo e

cognitivo como atividade discursiva”. No entanto, é ainda desafiador, na formação inicial, que o aluno associe e leve em conta as funções e o funcionamento da escrita, e as condições em que é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve. Mas é na sala de aula que o professor se torna mediador entre o conhecimento e o aluno, viabilizando, assim, uma ação-reflexão perante a sociedade e as práticas de letramento. Isso significa que:

é importante ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem, os aspectos relacionados ao sistema alfabético e as restrições ortográficas como com a linguagem escrita, os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. (Brasil, 2001, p. 68).

Nesse sentido, acreditamos que as diversas e diferentes circunstâncias com as quais o aluno depara no contexto escolar e social exigem diversos conhecimentos linguísticos. Tais conhecimentos contemplam diferentes gêneros com estilos e funcionalidades, que precisam ser absorvidos pelo educando na organização do seu discurso, conforme a sua intenção e situação comunicativa. Porém, não podemos deixar de ressaltar que a intervenção que o professor faz no espaço escolar pode melhorar e ampliar o conhecimento do aluno, ou ter efeito contrário, levando até mesmo à evasão escolar.

4. Turma multisseriada, educação do campo e a prática da leitura e da escrita

A educação está presente na vida do cidadão, seja de forma implícita seja explícita, e atualmente vem ganhando espaço no cenário nacional, em especial, as propostas de formação da educação do campo², visto que há poucas discussões ligadas à educação do campo, especificamente as turmas multisseriadas, que fortemente se encontram no cotidiano dos povos do campo.

Nesse contexto, levantamos algumas definições sobre o que seria uma turma multisseriada. Segundo a literatura (INEP, 2007), podemos definir esse espaço como a união de várias séries em uma mesma sala com um único professor. Desse modo, a literatura aponta que um dos problemas enfrentados nas escolas multisseriadas é a falta de políticas públicas que garantam a infraestrutura e a formação adequadas para atuarem com essa realidade:

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e

² A Educação do Campo é entendida neste trabalho como forma de ação político-social, em oposição à tradicional educação rural, transposição empobrecida da educação construída para as áreas urbanas. No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento (Brasil, 2010, p. 9).

distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário etc. (Hage, 2011, p. 100).

Por outro lado, normalmente, os professores enfrentam dificuldades para contextualizarem os conteúdos dos livros didáticos com a realidade local, dentre as quais a história, a matemática, a linguagem coloquial com a local (o preconceito linguístico), as artes. E acabam transmitindo os conteúdos oferecidos nas escolas urbanas.

Nessa perspectiva, Medrado (2012, p. 135) afirma que “a prática pedagógica deve compreender que a educação é um processo histórico e social, dando sentido a todo tipo relação que emerge do contexto sócio/educacional a partir da interação estabelecida pelos sujeitos/momento/espço”.

Nessa direção, percebemos que atender a uma diversidade de idade/série em uma multissérie é um grande desafio ao professor, pois há pouco tempo para dar atenção a todos e a todas as séries. Os livros didáticos, na maioria das vezes, são inadequados à realidade local. Além disso, muitos professores têm dificuldade de propor e desenvolver metodologias de ensino. Segundo Medrado, baseado nos *Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo* (UFBA, 2010), o currículo da escola do campo deve partir da realidade social da escola, ou seja:

o currículo das escolas do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola esta inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho sociais, das formas educativas e instrucionais, das lutas sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores, e atitudes, são levadas em conta as bases das ciências e das artes e os métodos específicos, no processo de decisão sobre plano de estudos a serem adotados na escola (UFBA, 2010, p. 186-7).

Em outras palavras, os alunos devem conhecer outras realidades, mas partindo da sua realidade social. No entanto, a organização desse currículo da escola do campo apresenta algumas limitações para a sua execução, como, por exemplo, a distância das escolas das suas centrais de ensino, a falta de acompanhamento sistemático por parte dos gestores no que diz respeito às práticas pedagógicas e dificuldades encontradas pelos professores, dentre outras questões que perpassam as atividades educativas.

5. Percorso metodológico

Para a construção da pesquisa, escolhemos, como apoio à análise e reflexão, as concepções da pesquisa bibliográfica, visto que ela e o trabalho de campo são extremamente importantes para a elaboração do estudo. De acordo com Gil (2012, p. 50), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado,

constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Segundo o teórico, entre as atividades a serem desenvolvidas no plano de trabalho, as leituras bibliográficas devem ocorrer durante todo o processo da investigação, da fase de organização do material da pesquisa até a análise dos dados encontrados. Nesse sentido, através do estudo bibliográfico, poderemos compreender os conceitos que nortearão nossa pesquisa.

Outra técnica do estudo foi a Análise Textual, pois, com essa técnica, poderemos entender como ocorre a produção da escrita na perspectiva de gênero em uma turma multisseriada e as dificuldades encontradas e enfrentadas pelos alunos e professor. Entendemos que essa técnica serve como base de observação, análise e compreensão da produção textual dos alunos, das metodologias aplicadas pelo professor e os problemas vivenciados no contexto da pesquisa. Os alunos têm idade entre oito e doze anos, sendo quatro alunos no 4.º ano, três anos no 3.º ano, dois alunos no 5.º ano e dois alunos no 2.º ano.

Por fim, concluída cada etapa do estudo, buscamos construir a análise das categorias discursivas, a fim de compreender nossa questão da investigação. Somado a isso, propomos uma metodologia de intervenção ante as dificuldades encontradas pelo professor e alunos frente ao ensino-aprendizagem da produção escrita.

6. Os dados e análise do estudo

Ao analisar os textos, percebemos que apresentam, em sua estrutura temática, características da tipologia narrativa, com algumas especificidades, pois “texto narrativo é aquele que relata as mudanças progressivas de estado que vão ocorrendo com as pessoas e as coisas através do tempo” (Fiorin & Savioli, 2007, p. 289). Desse modo, ao fazer uma análise individual do texto 01, produzido pela aluna A do 4.º ano, pudemos caracterizá-lo na dimensão da tipologia narrativa.

Podemos perceber, na introdução do texto, que a intenção da aluna era narrar a história, ou parte dela, da vivência de uma família que habitava na cidade de Gurupi, estado do Tocantins, e enfrentava dificuldades financeiras, pois o dinheiro da família era insuficiente para o seu sustento. Isso trazia, como consequência, a necessidade do trabalho infantil.

O texto é caracterizado como um texto curto que se encerra na volta da família da cidade para o campo. Sobre os aspectos gramaticais, apresenta elementos básicos adequados aos saberes da série em que a aluna estava matriculada, embora encontremos alguns problemas de coesão e coerência, como, por exemplo, o uso da linguagem oral na produção escrita. O texto inicialmente não apresenta parágrafos, os substantivos próprios aparecem com letras minúsculas, essas observações podem ser visualizadas na figura abaixo que é cópia do material produzido pela aluna.

O texto começa apresentando uma relação entre conto de fadas e fatos sociais. Ou seja, o texto é iniciado com o termo “era uma vez” correlacionando-o com os

acontecimentos cotidianos de uma família. É enfatizada a questão da busca contínua por uma melhor condição de vida, com a preocupação de dificuldades vivenciadas pelos personagens. Por outro lado, a produção escrita demonstra a insatisfação, insegurança e preocupação com o sustento dos filhos.

Compreendemos que o conteúdo exposto é contextualizado com as construções que os cercam. Entendemos que o mesmo permite ao leitor observar, relacionar as ideias com as transformações socioeconômicas do país. Em outras palavras, “há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (Koch & Elias, 2010, p. 10-11).

Desse modo, entendemos que a aluna apresenta uma visão de mundo, embora o seu texto exponha algumas dificuldades na produção escrita, como, por exemplo, na organização textual. Entretanto, cremos que os “erros” que os aprendizes cometem são considerados construtivos, isto é, indicam o processo de construção do sistema da escrita (Soares, 1999), demonstrando, assim, a importância do professor como mediador desse processo.

O texto 2 pode ser caracterizado na dimensão do gênero *conto de fada*, de natureza narrativa, pelo fato de apresentar os seguintes elementos: a aluna começa o texto usando a expressão “era uma vez” (“*Era uma vez uma família que morava na cidade de Arraias*”), emergindo em suas ideias elementos sociais presentes no contexto de muitas pessoas: (...) *porque não tinha emprego vivia somente da bolsa família* (...). Segundo Silva (2009), o uso dessa expressão nos remete ao gênero textual *conto de fada*:

Outro ponto de análise na produção do texto é o conhecimento que a aluna apresenta acerca dos direitos e deveres, como é o caso do Conselho Tutelar, “*os meninos vai ficar 5 dias sem ir na Escola o consei totelar vai mim boscar aqui minha mamãe*”. Em outras palavras, percebemos que o texto apresenta uma interlocução entre regras e leis, bem como o convívio social das pessoas. Acerca dos aspectos gramaticais, o texto não apresenta parágrafos, com o uso de letras maiúsculas em substantivos simples. Não emprega a letra *m* antes das letras *p* e *b* corretamente, não usa corretamente os sinais de pontuação e utiliza números, ao contrário do nome por extenso.

Além disso, apresenta problemas estéticos, como escrever além da margem proposta. Ou seja, além da produção escrita como prática social “quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema da escrita funciona é saber como usá-lo apropriadamente”. (Cagliari, 1998, p. 12).

Nessa direção, os textos analisados até o presente momento apresentam uma estrutura da tipologia textual narrativa com elementos do gênero *conto de fada*, pois, segundo os autores Fiorin e Savioli (2007), “texto narrativo é aquele que relata as mudanças progressivas de estado que vão ocorrendo com as pessoas e as coisas através do tempo”. No entanto, não podemos esquecer que a construção da tipologia é base

para a construção dos gêneros, ou seja, a noção de tipo textual e gênero textual se relacionam entre si:

na noção de tipo de textual predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; para a noção de gênero textual, predomina os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam (Marcuschi, 2008, p. 24).

Nesse sentido, tanto os tipos textuais como os gêneros textuais são elementos constitutivos da composicionalidade e estilos linguísticos. No entanto, os gêneros textuais são concebidos como elementos que dependem da contextualização e funcionalidade dos domínios discursivos que estão em constante mudança, conforme o desenvolvimento comunicativo do homem, e não apenas uma estrutura gramatical fixa.

era uma vez...(...) é a senha, a fórmula mágica que descerra ao leitor ou ouvinte as portas de outro mundo, um mundo ambíguo, que atrai e atemoriza. A partir das palavras de encantamento dessa fórmula de abertura, as relações com o real e o plausível são rompidas, e tudo o que acontece no plano das ações, por mais extraordinário que pareça torna-se acreditável (Silva, 2009, p. 68).

No texto, a aluna retrata as dificuldades que a família vem passando, comparando o desemprego e a contribuição que a Bolsa-Família propicia a essa família. Apresenta questões sociais como o vício do álcool, que para essa família era um problema enfrentado naquele momento da produção escrita. Uma questão importante para ser analisada é a religiosidade, e em negrito escreve o nome de **Deus**, que nessa questão somente a fé em Deus que poderia ajudar aquela família. Desse modo, percebemos que há uma profundidade interpretativa diante e dentro a realidade social e a produção textual investigada. Ou seja, a aluna relaciona uma situação que muitos na faixa/etária e idade/série não teriam maturidade.

O texto 3 começa sua introdução de modo narrativo, em interlocução com o gênero *conto da fada*, apresentando preocupação com as dificuldades vivenciadas pelo personagem de rever o seu avô em determinado contexto. Podemos notar que o personagem sente falta da presença familiar do avô, o que demonstra a insatisfação, a preocupação da união social da família, que, por algum motivo, se distancia.

O conteúdo exposto é objetivo e contextualizado com as construções e saberes familiares que o personagem permite ao leitor observar e entender. Na visão desse personagem, a base de uma pessoa é a família. O aluno que produziu o texto detém uma visão de mundo, como demonstra em determinadas passagens do texto. Ou seja, neste caso e nos outros analisados até o presente momento, inferimos que os estudantes empregam, na produção do texto, elementos do mundo social, de modo intertextual. Cabe lembrar que:

a intertextualidade é um elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (Koch & Elias, 2011, p. 86).

No que diz respeito à organização textual, é possível observar que, mesmo no seu começo, o texto não apresenta parágrafos, e os substantivos próprios aparecem com letras minúsculas. Trata-se de uma tipologia narrativa, com início de gênero textual *conto de fadas*, sendo que não existe uma organização coerente na produção textual, como demonstramos no fragmento acima. Por outro lado, a produção de texto do aluno vem confirmar que as condições sociais dentro do contexto escolar influenciam na sua natureza crítica de pensar, analisar e perceber os fatos. Nesse sentido, a escola e os professores devem proporcionar aos estudantes, conhecimentos para que se tornem sujeitos ativos perante a sociedade contemporânea, pois:

no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do Ensino Fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (Brasil, 2001, p. 32).

Desse modo, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar aos sujeitos conhecimentos diversos acerca da funcionalidade da linguagem, como também do uso da linguagem em suas diversas instâncias. Os sujeitos precisam de conhecimento da leitura e da escrita, a fim de socializar e participar do seu pleno exercício de cidadania. Ao analisar o começo do texto do aluno D, podemos perceber elementos da narrativa contendo ideias dos contos de fada.

Sequencialmente existe uma preocupação do personagem com o bem-estar da família, a qual se encontra em casa de aluguel, e sem receber o Bolsa-Família. Verificamos novamente, nesse texto, a preocupação constante dos alunos com o trabalho como base para o sustento familiar, pois, na sua produção textual, a família tem a preocupação com o conforto dos filhos, o alimento, a escola, a moradia. Outro ponto de análise é a falta de parágrafos. Não podemos afirmar que a frase *Era uma vez* é título ou início da produção textual. Existe alguma pontuação no meio do texto, que depois é esquecida pelo aluno, na produção.

Desse modo, mais uma vez percebemos que a prática da produção leitora e escrita vai além da organização linguística, já que, segundo Chartier (2011 p. 10), “mais do que ensinar a ler, escrever e introduzir os alunos, a escola — por meio de diversos dispositivos, como os cadernos — inscreve os estudantes em determinados modos de se relacionar com o conhecimento e com a cultura escrita”.

Ao analisar a produção da aluna A 5ano, percebemos que se trata novamente de uma narrativa textual com enfoque no gênero textual *conto de fada*. É perceptível que a aluna produz um texto com alguns elementos de coesão e coerência. No entanto, ao

observar a estrutura, verificamos que o texto não possui título. Existem palavras que ultrapassam a margem da folha.

O início do texto não tem parágrafo e há palavras escritas com letras maiúsculas no meio de todo o texto, sem uma explicação de natureza gramatical. Desse modo, no fragmento do texto, percebemos que os acontecimentos são coerentes com o estilo e composição do gênero *conto de fada*, uma vez que existe a temporalidade passado e presente na construção textual. Conforme Coelho (1987, p. 15),

os contos de fadas têm, portanto como ponto de partida um encantamento, uma metamorfose que levam à aventura da busca. Esses contos surgiram como poemas que relatavam amores estranhos eternos, essencialmente idealistas e ligados aos valores eternos do ser humano e aos valores espirituais.

Nessa direção, ao analisar os textos dos alunos, percebemos que o sonho do conto de fadas transcende a realidade. Em outras palavras, para muitos sujeitos, a fantasia de herói existe somente em sonhos. Já nos textos dos alunos, é perceptível que a noção de herói e heroína esteja naquelas pessoas que lutam para sobreviver a essa realidade em que estão inseridas. Através das lutas cotidianas, dos obstáculos vencidos, encontram sucesso e melhores condições para viver nesse mundo real.

Desse modo, entendemos com esta análise que, dentro da realidade escolar, o sonho faz parte das lutas dos alunos para conquistar novos espaços, através do conhecimento, pois é por meio das indagações e das descobertas que os sujeitos conseguem crescer, buscar e construir novas conquistas na vida, como foi ilustrado nos textos acima. Percebemos que os textos apresentam uma estrutura da narrativa alicerçada na perspectiva dos elementos do gênero textual *conto de fada*. Embora os textos, em sua maioria, apresentassem problemas na dimensão linguístico-gramatical, acreditamos que são fontes riquíssimas para a produção de novos conhecimentos sobre a prática da escrita em turmas multisseriadas, visto que a estrutura dos textos eram as mesmas. No entanto, a dimensão crítica dos alunos varia de acordo com o seu nível de formação e idade, característica essa latente no lócus da investigação

7. Considerações finais

Percebemos, diante dos dados coletados, que, no âmbito geral, os alunos apresentaram, em sua escrita, uma visão de mundo. No entanto, os mesmos demonstraram algumas dificuldades na produção, como, por exemplo, na organização textual e nos padrões estéticos nos textos. Os dados apontaram também que as produções textuais dos alunos são de natureza narrativa, alicerçadas na perspectiva do gênero *conto de fada*. Muitos dos alunos apresentaram conhecimentos sociais acerca dos fatos vivenciados pelos personagens, como a questão do trabalho e o sustento familiar, como observamos nos textos produzidos.

Por outro lado, cremos, com base nos dados, que ser professor atualmente exige a superação de grandes desafios, em especial no contexto das turmas multisseriadas,

em que percebemos que esse profissional deve criar metodologias de ensino-aprendizagem que atendam a um público diversificado em série e idade. Os dados demonstram que o professor é uma peça indispensável no processo ensino-aprendizagem, mediando o educando no campo do conhecimento, pois ensinar nas turmas multisseriadas, a nosso ver, apresenta um desafio e conhecimento do professor, a fim de fazer com que a produção textual tenha sentido para os alunos, assim como o conhecimento/interação com o meio, para que seja capaz de proporcionar condições que possibilitem sua aprendizagem.

Referências bibliográficas

- André, M. E. D. A. de. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus. (Série Prática Pedagógica).
- Bakhtin, M. M. (1997). *Estética da criação verbal* (2a ed.). (M. E. G. G. Pereira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Ensino Superior).
- Bazerman, C. (2007). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (2001). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Projeto Base/Escola Ativa*. Brasília: MEC/SECAD. Recuperado em 28 de janeiro, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/secad>.
- Bezerra, M. A. (2007). Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos: metodológicos. In Bezerra (2007). *Gêneros textuais e ensino*. (Orgs) Angela Paiva Dionísio, Anna Rachael Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- Cagliari, L. C. (1998). *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione.
- Chartier, A.-M. (2007). *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- Cristovão, V. L. L., & Nascimento, E. L. (2008). *Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo*. Recuperado em 15 de janeiro, 2015, de <http://proflauralopespaiva.pbworks.com/w/page/4926731/G%C3%AAneros%20textuais%20e%20ensino>.
- Dionísio, A. P., Machado, A. R., & Bezerra, M. A. (Orgs.). (2007). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Fiorin, J. L., & Savioli, F. P. (2007). *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Goulart, C. (2010). Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In M. Marinho & G. T. Carvalho (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG.
- Hage, S. (2011, abril). Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em aberto*, 24(85), 97-113.
- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2007). *Panorama da educação no campo*. Brasília: INEP.

- Koch, I. V. & Elias, V. M. (2010). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (3a ed.). In A. M. Karwoski, B. Gaydeczka & K. S. Brito. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Marildes, M., & Carvalho, G. T. (2010). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Medrado, C. H. (2012, set./dez.). Práticas pedagógicas em turmas mutisseriadas. *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 2(6), 133-148. (Caderno Temático V: Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo).
- Rojo, R., & Barbosa, J. P., & Collins, H. (2011). Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In K. Brito et al. (Orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola.
- Silva, V. M. T. (2009). *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura* (2a ed.). Goiânia: Cênone.
- Soares, M. B. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros* (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. B. (1999). Aprender a escrever, ensinar a escrever. In E. Zacour (Org.), *A magia da linguagem* (2a ed., pp. 49-73). Rio de Janeiro: DP&A.
- Universidade Federal da Bahia [UFBA]. (2010). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: Editora da UFBA.

A configuração do gênero discursivo trote e sua articulação com o ensino de língua portuguesa: uma abordagem sistêmico-funcional

The genre configuration discursive trote and its relationship with language portuguese: an approach systemic-functional

Alex Caldas Simões

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
alexaldass@hotmail.com

Resumo

É notável a necessidade de maiores estudos sobre os gêneros orais, em especial sobre a sua articulação com a práticas de ensino de língua portuguesa. Foi pensando nessa demanda, que apresentamos a nossa pesquisa. Ela pretende responder não só aos estudos da língua falada, mas também às recentes demandas por configuração de gêneros discursivos por parte dos analistas de gêneros sistemicistas. Dessa forma, apresentaremos aqui a configuração do gênero trote, aos moldes de Hasan (1989) e de sua Estrutura Potencial do Gênero (EPG).

Palavras-chave: Oralidade; Gêneros Textuais; Estrutura Potencial do Gênero (EPG).

Abstract

It is remarkable the need for further studies of oral genres, especially on its articulation with the Portuguese language teaching practices. Was thinking about this demand, we present our research. It seeks to respond not only to the study of spoken language, but also to the recent demands for configuration genres by analysts of sistemicists genres. Thus, we present here the trote genre configuration, the mold Hasan (1989) and its Generic Structure potential (GSP).

Keywords: Orality; Speech Genres; Generic Structure Potential (GSP).

1. Introdução

Hoje vigora nos estudos da linguagem o trabalho com os gêneros do discurso, que foi disseminado no Brasil a partir da década de 1990 (Soares, 2009), em especial com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Desde então, o trabalho com os gêneros do discurso vem sendo desenvolvido no Brasil, tanto nas práticas de ensino da escola básica quanto nas pesquisas de pós-graduação. Ainda que tal trabalho esteja sendo desenvolvido, ao que nos parece, as instituições escolares

elegeram para o trabalho em sala de aula um grupo, quase canônico, de gêneros discursivos. Nesse grupo seletivo de gêneros “eleitos” parece não estar presente, de forma substancial, os gêneros orais — apesar de seu merecido destaque nos PCN (Brasil, 1998). Diante de tais observações, é notável a necessidade de maiores estudos sobre os gêneros orais, em especial sobre a sua articulação com as práticas de ensino de língua portuguesa. Foi pensando nessa demanda, que apresentamos a nossa pesquisa.

Nossa pesquisa iniciará com a apresentação de nosso corpus de pesquisa e de suas etapas de construção (seção 2). Em seguida, apresentaremos o referencial teórico-metodológico que configurará o gênero trote, a teoria sistêmico-funcional de análise de gênero de Hasan (1989) (seção 3). Apresentada a teoria de trabalho desta pesquisa, configuraremos a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) trote (seção 4). Por fim apresentaremos as nossas considerações finais sobre o assunto.

2. A construção do corpus de pesquisa

Reunimos 10 exemplares do gênero trote de Silveirinha vai às compras, retirado de diversos sites espalhados pela internet. Tendo os gêneros gravados em vídeo — mas somente com o áudio — bastou-nos transcrevê-lo. Como nossa intenção era observar como os falantes organizaram o seu texto em estágios, sentenças e demais estruturas pertencentes aos gêneros orais, optamos metodologicamente pela transcrição da fala orientada por Castilho (2003) e Marcuschi (2003). Feitas as nossas considerações sobre a maneira pela qual os trotes foram reunidos e transcritos, passaremos, na próxima seção, a apresentar o referencial teórico-metodológico de configuração de gêneros.

3. Referencial Teórico-metodológico

Utilizamos em nossa pesquisa a abordagem sistemicista de análise de gêneros postulada por Hasan. A pesquisadora procura demonstrar que o contexto é um elemento importante na análise/compreensão de qualquer texto. Para Hasan (1989) por meio das singularidades do contexto podemos prever os elementos da estrutura de um texto, ou seja, podemos prever que elementos devem ocorrer (os elementos obrigatórios), que elementos podem ocorrer (os elementos opcionais) e que elementos podem ocorrer com certa frequência (os elementos iterativos).

A fim de instrumentalizar essa postulação, Hasan (1989) propõe o conceito de Configuração Contextual (ou CC), que pode ser entendido aqui como um conjunto específico de valores que são realizados pelo potencial semântico. Para Hasan (1989) o conceito de registro é visto como sendo o potencial semântico, é ele, portanto, que realiza as variáveis de campo, relação e modo. Por sua vez é a cultura, o potencial semiótico (formas de dizer, ser e fazer), que instancia as possíveis escolhas do potencial semântico (registro).

Dessa forma, é por meio da expressão verbal de uma Configuração Contextual (CC) que emerge a Estrutura Potencial de um Gênero (EPG). A EPG, portanto,

corresponde a um instrumento discursivo bastante produtivo, pois, por meio dela, pode-se expressar todas as possibilidades estruturais de um texto em uma dada situação, ou seja, seus elementos obrigatórios, opcionais e iterativos e cada um de seus constituintes.

^ = Seqüência;

* = Estágio Obrigatório, porém não ocorre sempre na mesma ordem;

() = Estágios Opcionais;

↵ = Estágios Recursivos;

↵{} = Estágios Recursivos, na ordem fixa estabelecida entre chaves.

Figura 1. Sinais gráficos de representação da EPG

Com intuito de ilustrar a sua exposição, Hasan (1989), ao se referir à Estrutura Potencial de Gênero (EPG), apresenta alguns sinais gráficos que auxiliam os pesquisadores na exposição de uma EPG. A partir de Hasan (1989) e Eggins (1994), apresentamos abaixo alguns sinais gráficos utilizados pela Sistemico-Funcional para expressar a Estrutura Potencial de um dado Gênero:

Tomando as palavras de Hasan, podemos dizer que: (a) “[u]m gênero é conhecido pelos significados associados a ele” (Hasan, 1989, p. 108); (b) “[o]s gêneros tem uma relação lógica com a CC, sendo sua expressão verbal. Se a CC é uma classe de tipos de situação, então gênero é linguagem fazendo o trabalho apropriado para aquela classe de acontecimentos sociais” (Hasan, 1989, p. 108); (c) “[g]êneros podem variar sutilmente da mesma maneira que o contexto. Mas para o mesmo dado texto pertencer a um mesmo gênero específico, sua estrutura deve ter alguma possibilidade de realização na dada EPG” (Hasan, 1989, p. 108); (d) “[...] os textos pertencentes ao mesmo gênero podem variar em sua estrutura, o que eles não podem variar sem consequências para a sua atribuição genérica são os elementos obrigatórios e sua disposição na EPG” (Hasan, 1989, p. 108).

Feitas as nossas considerações sobre as postulações de gêneros de Hasan, passaremos, na seção seguinte, a discorre sobre o nosso corpus de investigação, o trote de Silveirinha vai às compras.

4. O gênero discursivo trote

Para um melhor entendimento da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) configurada, dividiremos a próxima seção em três blocos: (3.2) o potencial semântico (ou registro), que irá descrever a configuração particular de campo, relação e modo que instanciam o trote; (3.3) a Configuração Contextual (CC), que emerge dessa configuração, e, em seqüência, a Estrutura Potencial do Gênero (EPG), que é a expressão verbal da Configuração Contextual (CC), sendo descrita em termos de elementos obrigatórios, opcionais e iterativos (ou recursivos).

4.1 Potencial Semântico

4.1.1 Campo

Interrupção ou perturbação do serviço telefônico comercial, particular ou público, com o intuito de realizar uma brincadeira, geralmente de “mal gosto” ou de cunho humorístico, em pessoa física ou jurídica, conhecida ou não. O motivo da ligação é inadequado, inapropriado ou absurdo e normalmente contradiz leis morais, legais ou de convivência social, sugerindo traição, dívida, falsa compra, chantagem, cantada, briga, falso socorro, entre outros. Simula-se situações e pessoas que não existem com objetivo de enganar, retardar ou embaraçar o interlocutor. Realiza-se por meio de um alter ego fantasioso existente somente naquela ligação ou em ligações dessa natureza. Como objetivo final, o trote pretende provocar humor e entretenimento para quem assiste a brincadeira ou participa dela, o que pode não incluir a vítima do telefonema.

4.1.2 Relação

Radialista, na condição de comprador e na função de humorista de uma rádio popular; e atendentes de vendas/serviços.

4.1.3 Modo

Linguagem oral, dialogada, sem contato visual. De forma mais específica temos que o papel da linguagem verbal é constituinte do texto; o canal é fônico; o meio é falado; e o processo é dialógico.

4.2 Configuração Contextual (CC) e Estrutura Potencial do Gênero (EPG)

4.2.1 Configuração Contextual

Na Configuração Contextual (CC) do trote podemos observar a prática social e discursiva deste texto. É ao conhecermos melhor quem é o autor do texto, sua função e principais atividades, e ainda como ele dialoga com o texto em questão, que mapeamos o potencial semântico específico utilizado na composição do gênero trote. Dessa forma, podemos dizer que o trote de nosso corpus de pesquisa, conhecido como Silveirinha vai às compras, é um quadro humorístico do programa Pânico na Jovem Pan, que circulava uma vez por semana no programa de rádio. Esse quadro tem como protagonista o personagem Silveirinha, interpretado pelo humorista, ator e repórter Daniel Zukerman (31), também criador de personagens caricatos como Xupla, Impostor e Tucano Huck. Em sua composição, Daniel constrói para Silveirinha uma voz particular e posturas específicas, tal como ocorre com os demais personagens criados em qualquer programa de rádio. O objetivo do quadro Silveirinha vai às compras, como o próprio nome do quadro afirma, é levar o personagem às compras.

Nessa atividade Silveirinha, embora aparente, não está interessado em comprar o produto ou o serviço comercial ofertado pelos estabelecimentos que telefona. Sua intenção é xavecar ou embaraçar o interlocutor, de modo a criar humor. Nesse sentido, as ligações podem se dirigir mais de uma vez ao mesmo estabelecimento, até que tal efeito de humor seja construído ou repetido.

As ligações realizadas por Daniel são feitas na própria Rádio Jovem Pan. Uma vez realizadas, elas são gravadas e veiculadas no programa Pânico. Pode ocorrer também, embora pouco frequente, que a ligação seja realizada ao vivo durante o programa de rádio. Esse formato é pouco utilizado, uma vez que não é possível prever o tempo destinado para produção do trote e sua finalização, bem como o tempo exato para a produção do humor. Assim, o mais recorrente é que o trote seja gravado e, se necessário, repetido e reunido em uma única gravação, que posteriormente será veiculada ao vivo no programa Pânico para todos os ouvintes do Brasil.

Esse formato de trote ganhou destaque na Jovem Pan e possui outros personagens ou situações já há muitos anos, tais como Boi na linha, Isabela POP, Rubens Pitareli, Senhorita Velheneve, entre outros. Silveirinha vai às compras foi veiculado de 2007 a 2009 e até hoje possui boa repercussão nas redes sociais, sendo considerado muito engraçado e um trote de distinção pela desenvoltura e versatilidade de seu intérprete.

4.2.2 Estrutura Potencial do Gênero Trote

A fim de facilitarmos a exposição da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) trote apresentaremos de imediato a EPG do gênero e suas siglas de constituição :

**SI ^ IAV* ^ (FI) ^ AP* ^ (CL) ^ V* ^ FDS ↘ ^ (RC) ^
(EaoA) ^ PdeInt ↘ ^ REV* ^ PI* ^ R-P/R* ^ (D) ^ Nlig**

Figura 2. Estrutura Potencial do Gênero (EPG) trote

Onde:

EPG do Trote: Elementos Obrigatórios	EPG do trote: Elementos Opcionais
Sinopse (SI) (0%) Identificação do atendente de vendas (IAV) (90%) Tomada de turno Cumprimento inicial Identificação pelo nome Apresentação do personagem (AP) (90%) Tomada de turno Identificação pelo nome Venda (V) (90%) Solicitação de informações Proposta (Indecente) (PI) (90%) Resposta à proposta ou revelação (R-P /R)(100%) Nova ligação (insistência) (Nlig) (90%) Revelação do motivo da ligação (Rev) (80%)	Falsa Intimidade (FI) (50%) Confirmação do local (CL) (60%) Elogio ao atendente (EaoA) (40%) Requisição da compra (RC) (30%) Despedida (D) (40%) EPG do trote: Elementos Iterativos Frases de duplo sentido (FDS) (60%) Perguntas de intimidade (PdeInt) (70%)

Figura 3. Siglas da EPG

De posse da Estrutura Potencial do Gênero trote, podemos ler que:

- A produção do texto inicia-se com a realização da *Sinopse* (SI), em local fixo;
- Após a realização da *Sinopse* (SI), realiza-se a *Identificação do Atendente de Vendas* (IAV), inscrita local variável;
- Logo depois pode-se realizar uma *Falsa Intimidade* (FI), seguida da realização da *Apresentação do Personagem* (AP), inscrita em local variável;
- Após a *Apresentação do Personagem* (AP), pode ou não ocorrer à *Confirmação do Local* (CL);
- Em seguida realiza-se a *Venda* (V), inscrita em local variável;
- Depois, pode-se ou não realizar de forma iterativa *Frases de Duplo Sentido* (FDS), podendo ou não ser seguida pela *Requisição da Compra* (RC);
- Logo então, pode-se realizar ou não o *Elogio ao Atendente* (EaoA);
- Em seguida, pode-se ou não realizar de forma iterativa *Perguntas de Intimidade* (PdeInt);
- Após essa etapa, realiza-se a *Revelação do Motivo da Ligação* (REV), inscrita em local variável;
- Em seguida, realiza-se uma *Proposta Indecente* (PI), inscrita em local variável;

- Depois, segue-se a *Reposta à Proposta ou à Revelação do Motivo da Ligação* (R-P/R), inscrita em local variável;
- Em seguida, pode-se ou não realizar a *Despedida* (D);
- Por fim, realiza-se uma *Nova Ligação* (NLig), inscrita em local fixo.

A fim de entender melhor os significados associados à Estrutura Potencial do Gênero (EPG) trote, prosseguiremos com a discussão dos elementos da EPG. Enfatizaremos, por questões de diagramação deste artigo, somente os elementos obrigatórios, aqueles que, segundo Hasan (1989), definem um gênero discursivo. Deixaremos, portanto, a discussão completa da EPG para um outro momento.

4.2.3 Elementos obrigatórios

Sinopse

Em nosso corpus de pesquisa este estágio se apresenta com a seguinte frequência:

Dados	Quantidades e exemplares
Frequência no corpus	0%
Estágio presente no corpus	0

Tabela 1. Constituintes do elemento obrigatório sinopse

O objetivo deste estágio é apresentar o motivo ou enredo da ligação. Pretende-se com este situar o ouvinte e participantes do trote sobre o que acontecerá no telefonema. Normalmente é indicado qual será o estabelecimento comercial que Silverinha irá ligar, o que vai solicitar (e para quem) e como — como podemos recuperar nas conversas fora das gravações do trote inscritas no corpus 3 e 8, que dizem respectivamente “quem atender o telefone eu vou xavecar”; “liguei para uma panificadora para pedir uma cesta de café da manhã para Weberley, um grande amigo meu.” É um elemento obrigatório que não está visível, uma vez que a relação gênero-suporte (cf. Simões, 2010), ou outro fator, pode impedir sua materialização.

Identificação do atendente de vendas (interlocutor 1)

Em nosso corpus de pesquisa este estágio se apresenta com a seguinte frequência:

Dados	Quantidades e exemplares
Frequência no corpus	90% - 9 exemplares
Estágio presente no corpus	Em todos, exceto no corpus 10

Tabela 2. Constituintes do elemento obrigatório Identificação do atendente de vendas (interlocutor 1)

O objetivo deste estágio, como o próprio nome diz, é identificar o vendedor que atendeu o telefone. Dentre as características desse estágio temos que:

(a) o atendente pode iniciar o turno de fala, e é o que normalmente faz por ser um telefone comercial — como no corpus 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9 (o que ocorre em 70% dos casos). Ele diz “alô”, “oi” ou outra unidade de tomada de turno com função de saudação. Vale salientar que essa característica, entretanto, não é do gênero, mas uma característica dos textos orais que não possuem contato visual direto.

(b) em seguida pode acrescentar um cumprimento inicial, tal como bom dia, boa tarde, etc. — como no corpus 3, 4, 5, 6, 8 (o que ocorre em 50% dos casos).

(c) e, por fim, o atendente se identifica pelo nome — como ocorre em 80% do corpus de investigação (menos em 8 e 10). Como exemplo temos:

“L1: alô?

L2: rodrigues boa tarde

L1: boa tarde quem tá falando?

L2: rodrigues” (CORPUS, 3)

“L2: alô

L1: quem fala?

L2: é fátima” (CORPUS, 7)

Apresentação do Personagem

Em nosso corpus de pesquisa este estágio se apresenta com a seguinte frequência:

Dados	Quantidades e exemplares
Frequência no corpus	90% - 9 exemplares
Estágio presente no corpus	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9

Tabela 3. Constituintes do elemento obrigatório Apresentação do Personagem

O objetivo deste estágio é identificar o interlocutor que liga para o estabelecimento comercial. Dentre as características desse estágio temos:

(a) o personagem criado para o trote é identificado por nome (Silveirinha) (o que ocorre em 80% do corpus). Em seguida segue cumprimento inicial, boa tarde, bom dia, etc. Como exemplo temos: “é o silverinha que tá falando...” (CORPUS, 1); “rodrigues silveirinha cês fazem entrega?” (CORPUS, 3); “edmundinho boa tarde aqui é o silverinha que tá falando... tudo bem?” (CORPUS, 4). Pode-se ainda acrescentar ao cumprimento inicial o elemento opcional falsa intimidade que visa aproximar Silveirinha do atendente de vendas.

Venda

Em nosso corpus de pesquisa este estágio se apresenta com a seguinte frequência:

Dados	Quantidades e exemplares
Frequência no corpus	90% - 9 exemplares
Estágio presente no corpus	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9

Tabela 4. Constituintes do elemento obrigatório Venda

O objetivo deste estágio é simular a compra de um produto ou serviço, a fim de continuar e/ou conservar a interação telefônica para que o humor possa ser construído ou prolongado. Dentre as características deste estágio temos que:

(a) A simulação de vendas se apresenta como solicitações de informações sobre produto ou serviço oferecido pelo estabelecimento. Há propositalmente um excesso de perguntas sobre o produto, o que pode irritar o vendedor, uma vez que as perguntas não tem pertinência, ou, muitas vezes, são desnecessárias para a compra. Como exemplos de irritação do atendente, temos: no restaurante árabe, “[cara (assim já deu eu acho) eu acho melhor tu falar que eu tô perdendo tempo contigo tu tá enrolando e não tá falando NADA” (CORPUS, 1); na pizzaria, “cê vai fazer o pedido?” (CORPUS, 2); na loja de roupas, “a meu filho tem várias cores... diga o que você quer por favor... estou muito ocupada” (CORPUS, 5). Como exemplo de solicitação de informações temos: no restaurante árabe “quais são as especialidade da casa?” (CORPUS, 1); na casa de massas “cês tem capeletti?” (CORPUS, 3); na padaria que oferece cestas de café de manhã, “a cesta de vocês cês entregam?” (CORPUS, 8); na autopeças “certo... a troca de pastilhas quanto é?” (CORPUS, 4); entre outros.

(b) Toda venda pode ser construída pelo elemento iterativo frases de duplo sentido que podem ser percebidas pelo ouvinte, mas não pelo atendente de vendas.

A Revelação do motivo da ligação

Em nosso corpus de pesquisa este estágio se apresenta com a seguinte frequência:

Dados	Quantidades e exemplares
Frequência no corpus	80% - 7 exemplares
Estágio presente no corpus	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10

Tabela 5. Constituintes do elemento opcional revelação

O objetivo deste estágio é revelar o real motivo da ligação, importunar ou xavecar o atendente de vendas. Dentre as características deste estágio, temos que ele se apresenta como um dos últimos tópicos de conversa da ligação e pode se repetir na primeira, segunda ou terceira ligação caso o interlocutor não perceba claramente o real motivo da ligação — como ocorre no corpus 2, no qual a revelação também é realizada na segunda ligação, e no corpus 9. Após a revelação pode ocorrer o fim da ligação. Como exemplos, temos: “eu tô querendo você rapaz” (CORPUS, 1);

“queria você pode ser?” (CORPUS, 2); “eu quero você pelado quero te passar molho branco heim? imagina um pouquinho de molho vermelho... CARne” (CORPUS, 3); “estou comPLETAMENTE APAIXONADO por você” (CORPUS, 3); “eu quero você” (CORPUS, 5); “oh Gil é uma loucura a nossa conversa e eu quero mais... eu quero algo mais entre a gente” (CORPUS, 6); “cê tem noção que eu tô me abrindo o meu coração um momento mais íntimo uma cesta de café da manhã cê você não sabe é o momento mais delicado na vida dum ser humano e você não soube respeitar... mais:: vou te dar outro voto de confiança... irineu eu vou abrir o jogo com você... Eu achei você um ESPETÁCULO eu queria te possuir” (CORPUS, 8); “meu cachorro já tá bem eu tô louco por você... quem tá passando mal agora sou eu” (CORPUS, 9). Pode surgir ainda em tom de pergunta, como no corpus 5 “evandro...” “por que que você não me atende?” (CORPUS, 5).

Proposta (indecente)

Em nosso corpus de pesquisa este estágio se apresenta com a seguinte frequência:

Dados	Quantidades e exemplares
Frequência no corpus	90% - 9 exemplares
Estágio presente no corpus	Todos menos o 6

Tabela 6. Constituintes do elemento obrigatório proposta

O objetivo deste estágio é embaraçar o interlocutor por meio de uma proposta indecente e inapropriada para o motivo da ligação — o que pode gerar humor pela reação do atendente diante da proposta inesperada. Dentre as características deste estágio, temos que: (a) surge, na maioria das vezes, depois da revelação do motivo da ligação. Como exemplos, temos: “só me fala uma coisa qual a possibilidade de você me dar um beijo na boca daqui... a duas horas?” (CORPUS, 1); “qual a chance de você entrelaçar a sua linguinha no telefone agora?” (CORPUS, 2); “me beija pelo telefone ((kiss))” (CORPUS, 3); “eu tô no meu escritório e tô excitado... posso só pedir pelo seu jeito carismático e... espuletinha... talvez eu possa chamar dessa forma... só pra você dar uma gemidinha no telefone?” (CORPUS, 4); “certo... agora eu tô te fazendo uma outra perguntinha... a nossa conversa... estou com uma vontade louca de entrelaçar a minha língua com a sua daqui a dois minutos eu vô passar aí... que cê acha dessa historia?” (CORPUS, 5); “vô dá um selinho pra gente comemorá a nossa amizade tá? quando eu falar dois um e já cê me dá um beijinho... pode ser?” (CORPUS, 7); “hummm e depois do trabalho? cê num beijaria a minha boca?” (CORPUS, 8); “posso beijar a sua boca loca?” (CORPUS, 9); “cê me beijaria pelo telefone?” (CORPUS, 10).

Resposta à proposta (indecente) ou à revelação do motivo da ligação

Em nosso corpus de pesquisa este estágio se apresenta com a seguinte frequência:

Dados	Quantidades e exemplares
Frequência no corpus	100% - 10 exemplares
Estágio presente no corpus	Todos

Tabela 7. Constituintes do elemento obrigatório resposta à proposta indecente

O objetivo deste estágio é descrever a forma pela qual o interlocutor do telefonema reagiu à proposta (indecente) realizada pelo personagem Silverinha. Dentre as características deste estágio temos que: (a) se apresenta logo após a proposta (indecente) ou a revelação do motivo da ligação; pode apresentar uma tréplica de Silverinha tentando explicar o motivo da proposta ou da revelação; (b) é comum após a proposta ou revelação o telefone desligar ou ocorrer uma resposta negativa a pergunta (xingamentos) ou confirmação. Como exemplos, temos: no restaurante árabe, “olha/eu já/ eu já falei ou você faz o pedido... ou então” (CORPUS, 1); na pizzaria, “(eu vou) desligar o telefone eu tô achando que isso aqui é brincadeira já” (CORPUS, 2); na casa de massas “faz um favor... já não é a primeira vez que você liga... você já falou com todo mundo aqui” (CORPUS, 3); na autopeças, “((risos)) eu nem sei fazer isso... oh...” (CORPUS, 4); na loja de roupas, “não... tô fora desse negócio... isso não é comigo não” (CORPUS, 5); na padaria, “peraí... peraí... parei sai fora cara... (cê vai) me desculpar eu respeito muito quem é homossexual mas aí não é a minha praia não” (CORPUS, 6); entre outros.

Nova Ligação (insistência)

Em nosso corpus de pesquisa este estágio se apresenta com a seguinte frequência:

Dados	Quantidades e exemplares
Frequência no corpus	90% - 9 exemplares
Estágio presente no corpus	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10

Tabela 8. Constituintes do elemento obrigatório nova ligação

O objetivo deste estágio é continuar a interação telefônica, independente do fim da ligação, a fim de criar mais humor. Espera-se com isso que o humor seja expandido ou continuado. A nova ligação, portanto, adquire relação íntima com o último telefonema e pode reforçar a proposta (indecente) ou a revelação do real motivo da ligação. Pode-se repetir nessa nova ligação todos os elementos obrigatórios, opcionais ou iterativos realizados até o momento.

Feita a configuração de todos os elementos de constituição da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) trote, segue abaixo as nossas considerações finais sobre o assunto.

5. Considerações Finais

Acreditando que a configuração de gêneros é uma atividade sine qua non para a instrumentalização dos gêneros discursivos nas práticas de ensino, sejam elas escolares ou profissionais, canônicos ou não, configuramos, aos moldes de Hasan (1989), a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) trote. Analisamos 10 exemplares do trote da rádio Jovem Pan Silveirinha vai às compras. Cabe salientar que estudos sobre a realidade dos textos orais ainda são escasso, em especial no que se refere à configuração de gêneros (Castilho, 2003). Portanto, nossa pesquisa é uma resposta antiga a uma antiga demanda de pesquisa já conhecida dos estudos da linguagem.

O nosso corpus de pesquisa foi inscrito no seguinte potencial semântico (registro): (a) campo, interrupção ou perturbação do serviço telefônico comercial, particular ou público, com o intuito de realizar uma brincadeira; (b) relação, radialista (humorista) e atendentes de vendas/serviços; (c) modo, texto oral, sem contato visual. Dessa configuração particular de significados, construímos a Configuração Contextual (CC) que se expressou verbalmente por meio da realização da Estrutura Potencial do Gênero (EPG), que foi assim configurada: (a) elementos obrigatórios sinopse, identificação do atendente de vendas, apresentação do personagem, venda, proposta (indecente), revelação do motivo da ligação, reposta à proposta ou revelação, nova ligação; (b) elementos opcionais falsa intimidade, confirmação do local, elogio ao atendente, requisição da compra, despedida; e (c) elementos iterativos frases de duplo sentido, perguntas de intimidade.

Salientamos que os elementos revelação do motivo da ligação, com 80% de frequência, e perguntas de intimidade, com 70% de frequência, se encontram em estágio de mudança e/ou transformação, uma vez que podem mudar de categoria analítica, passando de obrigatórios para opcionais (ou iterativos) ou de opcionais (ou iterativos) para obrigatórios, a depender do contexto de situação a ser mapeado. Este fato comprova que a teoria sistêmico-funcional de análise de gêneros de Hasan (1989) não é tão estática e localista como alguns autores podem dizer (Moris & Navarro, 2007).

No que se refere às práticas de ensino de língua portuguesa, que orientam para o trabalho com os gêneros em sala de aula, salientamos que a teoria sistêmico-funcional (Hasan, 1989) indica, por si só, que são os estágios obrigatórios que distinguem um gênero discursivo do outro e, portanto, são eles que devem ser levados à sala de aula — o que responde uma grande dúvida dos professores, o que levar do gênero à sala de aula. Esses estágios obrigatórios, como os configurados no gênero trote, devem ser levados à sala de aula através da exposição da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) — o que responde mais uma das grandes dúvidas dos professores, como levar os gêneros à sala de aula.

Trabalhar a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) nas aulas de língua portuguesa é refletir sobre os efeitos de sentido de cada elemento do texto que se realiza no gênero. É perceber que sua ausência, destaque ou duplicação, responde a um contexto de situação mais amplo, relacionado ao campo, à relação ou modo.

Em se tratando da oralidade, nosso corpus de investigação, se levado à sala de aula — como sugere Castilho (2003) —, ainda possibilita que os alunos percebam características da língua falada, que muito diferem da língua escrita, e que raramente tem espaço de investigação e estudo na escola ou universidade, tais como a repetição, elipse, truncamento, paráfrase, anacoluto, entre outros. O trabalho com gêneros, portanto, corresponde à comparação entre linguagens inscritas em gêneros textuais similares na escrita e na fala (Marcuschi, 2007) — o que afasta a ideia errônea de ver a fala e a escrita em dois grandes blocos dicotômicos (Marcuschi & Dionísio, 2007; Marcuschi, 2007). Para que tais ideias possam ir a frente, são requeridas maiores pesquisas em configuração de gêneros como a nossa, o que facilitará e muito o trabalho dos professores de língua materna.

Referências bibliográficas

- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
- Castilho, A. T. (2003). *A língua falada no ensino de português*. (5a ed, pp. 54-82). São Paulo: Contexto.
- Catto, N. R., & Hendges, G. R. (2010, dezembro). Análise de gêneros multimodais com foco em tiras em quadrinhos. *SIGNUM: Estud. Ling.*, 13(2), 193-217.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistemico Funcional y en la Lingüística Textual. *Signos*, 38(57), 31-48.
- Corrêa, M. L. G. (2011). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In I. Signorini (Org.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento* (pp. 135-166). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Egins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics* (pp. 25-80). London: Pinter.
- Hasan, R. (2005). Language and society in a systemic funcional perspective. In R. Hasan, C. Matthiessen & J. J. Webster (Eds.), *Continuing Discourse on Language* (pp. 55-78). London: Equinox.
- Hasan, R. (1989). The structure of a text: the identity of text. In M. A. K. Halliday & R. Hasan (Eds.), *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (pp. 52-73). Oxford: Oxford University Press..
- Koch, I. G. V. (2011). *O texto e a construção dos sentidos* (10a ed., pp. 77-81). São Paulo: Contexto.
- Kock, I. G. V., & Elias, V. M. (2011). *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (2a ed., pp. 13-30). São Paulo: Contexto.
- Marcuschi, L. (2007). A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In L. Marcuschi & A. P. Dionísio (Orgs.), *Fala e escrita* (pp. 57-84). Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcuschi, L., & Dionísio, A. P. (2007). Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In L. Marcuschi & A. P. Dionísio (Orgs.), *Fala e escrita* (pp. 13-30). Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcuschi, L. (2003). *Análise da conversação* (5a ed.). São Paulo: Ática.
- Moris, J. P., & Navarro, F. (2007). Género y registro en la Lingüística Sistemico Funcional. Un relevo crítico. Trabalho apresentado no *I Colóquio Argentino del Grupo ECLAR "Texto e Género"*, La Plata.

Simões, A. C. (2010). *A configuração de gêneros multimodais: um estudo sobre a relação gênero-suporte nos gêneros discursivos tira cômica, cartum, charge e caricatura*. (Dissertação de Mestrado), DLA, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil.

Soares, M. (2009). Prefácio. In S. R. Costa. *Dicionário de gêneros textuais* (2a ed., rev. e ampl., pp. 7-9). Belo Horizonte: Autêntica.

Vian Jr., O. (2009, maio/setembro). Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. *Linguagem em (Dis)curso*, 9(2).

Vian Jr., O. (2006, setembro/dezembro). Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3), 389-411.

GÊNEROS E ENSINO DE LÍNGUAS

Ensino de língua no Brasil com base em gêneros textuais: um estudo de livros didáticos

Genre based approach to language teaching in Brazil: an investigation of textbooks

Maria Ester W. Moritz & Adriana Kuerten Dellagnelo

Universidade Federal de Santa Catarina
nicamoritz@yahoo.com adrianak@cce.ufsc.br

Resumo

O conceito de gênero textual tem sido primordial na educação linguística por conceber a linguagem como ferramenta para criar e contextualizar interações humanas e por entender tais interações — e as formas de uso linguístico atreladas a elas — como os aspectos que regulam, orientam e organizam os próprios gêneros textuais. A partir da importância dos gêneros textuais nos processos pedagógicos de aprender/ensinar línguas, a presente pesquisa focaliza materiais didáticos, haja vista seu papel nodal no âmbito educacional. Os materiais aqui focalizados são dois, um voltado para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros e outro dedicado ao ensino de língua inglesa para alunos de escola regular. A investigação aqui reportada constituiu em identificar, descrever e analisar as práticas de produção escrita presentes nesses dois livros didáticos, a fim de reconhecer em que medida esses materiais abordam os gêneros textuais em suas propostas pedagógicas de produção escrita. Não identificamos preocupação com o trabalho efetivo com gêneros textuais, nos dois livros analisados, o que, por sua vez, nos leva a entender que não há prevalência do ideário de língua como prática social nos contextos pesquisados.

Palavras-chave: Ensino de línguas; Aprendizagem de línguas; Livros didáticos; Produção escrita; Gêneros textuais.

Abstract

The concept of genre has been paramount in language education for conceiving the language as a tool to create and contextualize human interactions and for understanding these interactions — and forms of linguistic usage linked to them — as aspects that regulate, guide and organize their genres. From the importance of genres in pedagogical processes of learning/teaching languages, this research focuses on teaching materials, given its predominate role in the educational field. The analysis focused on two textbooks, one used for Portuguese language teaching for foreigners, and another dedicated to English foreign language teaching for regular school students. The research consisted in identifying, describing and analyzing written production practices present in these two textbooks, in order to recognize the extent

to which these materials approach genres in their written production pedagogical proposals. The analysis did not identify an effective work with genres, which, in turn, leads us to understand that there is no prevalence of language ideology as a social practice in the researched contexts. These results seem to signal the need to invest in new research in the field as a way of picturing a more comprehensive overview.

Keywords: Language teaching; Language learning; Textbook; Writing; Text genres.

1. Introdução

O conceito de gênero textual/discursivo¹ tem sido primordial na educação linguística por conceber a linguagem como ferramenta para criar e contextualizar interações humanas e por entender tais interações — e as formas de uso linguístico atreladas a elas — como os aspectos que regulam, orientam e organizam os próprios gêneros textuais. Depreende-se desse entendimento que os mais diversos textos — orais ou escritos — concebidos nas interações humanas manifestam-se em forma de gêneros textuais.

Tendo em vista que a atividade linguística acontece no âmbito dos gêneros textuais, cabe à escola o importante papel de promover uma educação linguística que incida sobre os mais diversificados gêneros que circulam socialmente ao mesmo tempo em que tematize o contexto de uso da linguagem tanto quanto o aspecto que de fato move o seu uso, qual seja o seu propósito.

Implicada nessa proposta de trabalho, portanto, está a abordagem ao contexto de produção e situações comunicativas reais em que o interlocutor é consciente do seu propósito comunicativo e dos movimentos necessários para atingir o estilo, o conteúdo temático e a forma para cumprir esses propósitos.

Dessa concepção de educação linguística decorre uma prática pedagógica mais significativa e socialmente relevante, potencialmente capaz de ampliar os horizontes dos alunos e (res)significar suas representações de mundo, legitimando-os como interagentes em comunidades discursivas diversas.

Essa linha de trabalho facilita propiciar ao aluno uma visão social da língua escrita que o sensibiliza para o fato de que gêneros são não somente formas textuais, mas também formas de vida e ação social (Bazerman, 2007).

A partir da importância dos gêneros textuais nos processos pedagógicos de aprender/ensinar línguas, a presente pesquisa focaliza materiais didáticos, haja vista seu papel nodal no âmbito educacional.

A investigação aqui reportada constituiu em identificar, descrever e analisar as práticas

¹ Usamos, primeiramente, a adjetivação ambivalente “textuais/discursivos” para caracterizar os gêneros, conscientes de que não há unicidade nos conceitos de “texto” e de “discurso” no âmbito de diferentes teorias. A partir dessa ressalva, utilizaremos a denominação de gêneros textuais, que pretende abarcar o espectro de possibilidades teóricas.

de produção escrita presentes em dois livros didáticos, a fim de reconhecer em que medida esses materiais abordam os gêneros textuais em suas propostas pedagógicas de produção escrita. Para alcançar o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: i) verificar se as atividades de produção escrita contidas nos livros analisados são propostas a partir da indicação explícita de um gênero textual específico; ii) examinar em que medida as condições sócio-comunicativas, funcionais e formais do gênero abordado são estabelecidas nas atividades de produção textual.

Com vistas a alcançar os resultados provenientes dos objetivos, o presente artigo apresenta uma breve contextualização acerca da temática gêneros textuais e livros didáticos, seguido da descrição do método da pesquisa e da interpretação e discussão dos resultados. O estudo termina com considerações finais e implicações das discussões empreendidas.

2. Os gêneros textuais e o livro didático

Estudos de gênero datam da década de 80. No entanto, esses estudos, no Brasil, eram restritos a especialistas da área, sem grande representatividade para além dos muros da academia. Foi somente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a, 1998b) que houve maior sensibilização e mobilização de educadores para a importância dos gêneros na escola (Dionísio, Machado & Bezerra, 2005; Schneuwly & Dolz, 2004; Tenuta & Oliveira, 2011).

Conforme Rojo (2000), os referidos parâmetros (doravante PCN) estabelecem uma nova forma de abordar a leitura e a produção de textos na escola, na medida em que enfocam a linguagem em sua natureza discursiva e sociointeracional. Essa abordagem à linguagem como atividade interativa e social traz a tona a noção de gênero como “instrumento (socialmente elaborado) que medeia, representa e materializa a prática de linguagem de um enunciador” (Nascimento, 2009, p. 6), que ocorre em meio a uma situação situada, contextualizada e com propósito determinado.

Há de se assinalar, no entanto, que profissionais da educação não se mostram preparados para lidar com a linguagem conforme preconizam os PCN e os estudos de gêneros textuais (Perfeito, 2007), seja por falta de informação e clareza quanto às razões que os levariam a pautar seu ensino em gêneros ou por falta de segurança em sair de suas zonas de conforto. Sobre isso, escreve Andrade (2011)

A formação desses educadores, muitas vezes, foi voltada para os modelos de ensino que visavam ao domínio das regras gramaticais abordadas de modo descontextualizado. Sendo assim, ainda que tenham domínio dos conteúdos e saibam das mudanças referentes ao foco da educação, os professores não foram preparados para aplicar efetivamente o ensino pautado nas situações reais de comunicação (p. 12).

O desconhecimento, somado à tradição do ensino normativo de línguas, termina por gerar um uso equivocado dos gêneros textuais na medida em que o texto é trazido para a sala de aula tão somente como pretexto para pedagogias pautadas no ensino

de gramática. Nesse caso, a ideia dos gêneros textuais, originalmente voltada para o trabalho com a linguagem em que pese o sentido, perde-se em detrimento da forma. Assim, o necessário deslocamento do eixo estrutural-gramatical para o eixo discursivo e contextualizado deixa de ocorrer. E pior, muitas vezes, isso termina passando despercebido aos olhos de professores de línguas, que, por terem vivenciado essa prática tradicional por tanto tempo, acham que o uso dos gêneros já os faz atender às exigências dos documentos oficiais.

Esse mesmo quadro do professor que não reconhece que seu trabalho circunscreve-se à apresentação de gêneros textuais e está fora de um enquadre funcional e contextual do texto, repete-se em livros didáticos. Algumas coleções simplesmente mascaram o ensino de aspectos formais e estruturais da língua com a apresentação de diferentes gêneros textuais em oposição ao trabalho efetivo com esses textos. Disso decorre a crença de que trabalhar gêneros textuais na escola é abranger uma variedade de textos.

Nessa discussão, importa reconhecer a relevância de aspectos formais e estruturais da língua para fins de seu uso, o que implica sistematização, porém essa sistematização deve estar “a serviço da compreensão e da produção textual, e não ser o ponto de partida e o de chegada por ocasião da análise e produção de textos” (Moritz, Matielo & Dellagnelo, 2015, p. 35). Conforme Marcuschi (2005), não há que se negligenciar aspectos formais, mas sim entendê-los como recursos que interlocutores usam na construção dos sentidos que pretendem enunciar.

Nesse sentido, trazemos Rojo (2000) novamente em sua compreensão relativa à importância dos gêneros quanto ao seu potencial de romper concepções tradicionais e normativas de ensino. Basta que, para isso, haja a efetiva compreensão de que a atividade humana é orientada e regulada pela função social que exerce. A esse respeito, escrevem Moritz, Matielo e Dellagnelo (2015):

A educação linguística deve incidir no trabalho com os mais variados gêneros textuais, de modo a construir sentidos dos textos sob uma égide social e situada que privilegie o entendimento do texto à luz de seus produtores, consumidores, de seu contexto de produção, enfim, à luz de uma orientação que coloque em primeira perspectiva o que de fato motiva a emergência de gêneros textuais e o uso de linguagem, ou seja, o seu propósito.

Para isso, as propostas de produção textual, tanto em sala de aula quanto no livro didático (LD), devem tematizar o evento interacional, em que pese o contexto, a situação de produção, o propósito comunicativo e, ainda, estilo, conteúdo temático e forma (Bakhtin, 1997) que deem conta desse propósito.

Dada a importância do LD no contexto escolar e, mais especificamente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras / adicionais, somada à necessidade de capacitação do professor de línguas com vistas ao ensino de língua como prática social, e, portanto, situada, contextualizada e propositada, é imperativo que as

propostas de trabalho com a língua no LD apresentem situações reais de uso de língua. Isso implica focalizar o ensino em gêneros textuais e explorar o que de fato move e dá forma ao uso de línguas, ou seja, à interação humana: o contexto e a intenção. A esse respeito, escreve Coscarelli (2007).

A ideia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo (p. 81).

Cabe reiterar a compreensão de que a ênfase a aspectos funcionais e contextuais dos gêneros textuais não pressupõe desatenção a aspectos formais, já que esses últimos constituem recursos que interagentes necessitam para efetivar seu propósito comunicativo tanto quanto para construir sentidos dos mais variados textos. Nesse sentido, aludimos aos próprios 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. (Brasil, 1998a, p. 23).

Nossa próxima seção volta-se para os aspectos metodológicos da pesquisa, tendo em vista os objetivos que a guiam.

3. Método

O estudo aqui reportado sustenta-se nas pesquisas de base qualitativa e interpretativa (Mason, 1996), uma vez que objetiva a construção de compreensão a partir de dados contextuais detalhados e de maneira abrangente de análise.

Face aos objetivos de pesquisa que nortearam este estudo, delineamos as seguintes perguntas:

Pergunta geral:

- Em que medida os livros didáticos *Muito Prazer — Fale o Português do Brasil* e *GoKids! English Learning Adventure Book 5* abordam os gêneros textuais em suas propostas pedagógicas de produção escrita?

Perguntas específicas:

- Há, nas atividades de produção escrita contidas nos livros analisados, indicação explícita de um gênero textual específico?
- Em que medida as condições sócio-comunicativas, funcionais e formais do gênero abordado são estabelecidas nas atividades de produção textual?

Para responder à primeira pergunta específica, a análise objetiva identificar nas atividades de produção escrita a presença explícita do gênero textual proposto pela atividade. A fim de responder à segunda pergunta específica, analisaremos se as propostas de produção escrita remetem ao contexto de produção textual — quem enuncia, onde, como —, ao contexto de recepção do texto — para quem se enuncia —, ao seu propósito comunicativo — o que se quer enunciar —, e aos aspectos formais da composição do gênero — um olhar para o sistema abstrato de formas linguísticas.

A escolha do livro didático como objeto de estudo deu-se por assumirmos que a presença do livro didático na escola é fato — ainda que permeado de polêmicas —, seja na escolar regular — pública e privada — ou em cursos livres de línguas. Pode-se dizer, portanto, que o livro didático medeia o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor. Entendemos que esse argumento, por si só, já justifica a tematização do livro didático.

Os materiais aqui focalizados são dois, um voltado para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros, qual seja o livro *Muito Prazer — Fale o Português do Brasil*, de autoria de Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos, e outro dedicado ao ensino de língua inglesa para alunos de escola regular, qual seja o livro *GoKids! English Learning Adventure Book 5*, de autoria de Sirlene Silva Felizardo Grein Valério e Vera Lúcia Rauta. O uso desses dois contextos tão distintos se deu justamente pela distinção existente entre eles. Além disso, a disponibilidade do material também foi considerada para selecionar o *corpus*.

O Livro *Muito Prazer — Fale o Português do Brasil* foi publicado pela primeira vez no ano de 2008 e vem sendo utilizado no Brasil no ensino de português como segunda língua. O material abrange alunos de níveis A1, A2, B1 e B2, de acordo com o Quadro Comum Europeu.

O livro está organizado em 20 unidades, divididas em três lições, A, B e C. Além disso, há também uma revisão a cada unidade. Todas as unidades — com exceção da Unidade 1 — apresentam subseções que a) apresentam o tema da unidade — seção intitulada Panorama; b) apresentam um diálogo com situações reais de interação cujo conteúdo gramatical será trabalhado ao longo da unidade — intitulada Diálogo; c) propõem exercícios mais ou menos controlados que visam a prática das estruturas gramaticais apresentadas e exercícios orais — intitulada Construção do Conteúdo; d) indicam atividades de ampliação do vocabulário relacionado aos temas da unidade, intitulada Ampliação do Vocabulário.

Na seção de revisão, localizada após as lições A, B e C, há mais cinco subseções que a) revisitam os conteúdos das lições de maneira passiva, oferecendo nova oportunidade de reforçar as estruturas gramaticais e o vocabulário — intitulada Compreensão Auditiva; b) aplicam o conteúdo comunicativo da unidade com foco na fluência oral — intitulada Aplicação Oral do Conteúdo; c) praticam a leitura a partir

de textos autênticos e a compreensão leitora por meio de exercícios de compreensão, havendo também momentos em que o aluno pode falar de si e de seu contexto — intitulada Leitura; d) propõem atividades de produção escrita com o objetivo de praticar as estruturas gramaticais e o vocabulário aprendidos — intitulada Redação; e) organizam o vocabulário aprendido na unidade — intitulada Consolidação Lexical.

O livro *GoKids! English Learning Adventure Book 5* foi publicado em 2010 e é usado para o ensino de inglês para crianças dos cinco primeiros anos do ensino fundamental I. Trata-se de um material com 4 unidades, cada qual com 8 lições. Da lição 1 à lição 6, os conteúdos e o vocabulário são apresentados por meio de atividades de desenhar (*draw*), colorir (*color*), ligar (*match*), recortar (*cut*), colar (*glue*), identificar (*find*), completar (*complete*), responder as perguntas (*answer the questions*), olhar, ouvir e repetir (*look, listen and repeat*), ler (*read*), ouvir (*listen*) e escrever (*write*). Cumpre ressaltar que não há sistematicidade na apresentação dessas atividades. Algumas lições, por exemplo, têm a seção de colar, outras não, algumas trazem propostas de atividades de recorte, outras não e assim por diante. O que se mantém em todas as lições são atividades de completar (*complete*), olhar, ouvir e repetir (*look, listen and repeat*), ler (*read*), escutar (*listen*) e escrever (*write*). A lição 7 é sempre uma revisão dos conteúdos e a lição 8 apresenta uma atividade relacionada a datas comemorativas.

De acordo com a introdução do livro, as atividades são diversificadas e integradas entre si, e demandam o uso de comandos diversos de forma a facilitar a compreensão do aluno e explorar as habilidades cognitivas de escrita, compreensão auditiva, leitura e produção oral. Ainda conforme as autoras, os conteúdos são introduzidos de forma gradativa, e o material apresenta — em cada lição — pôsteres e cartões coloridos que objetivam ajudar os alunos a assimilar o conteúdo de forma contextualizada, comunicativa e motivadora. O livro aborda temas transversais, tais como ética, diversidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo.

Uma vez contextualizada a pesquisa, apresentados os objetivos e as perguntas que a norteiam, assim como o corpus e os procedimentos de análise e coleta de dados, voltamos nossa atenção para a análise e a discussão dos resultados.

4. Análise e discussão de dados

Esta seção será subdividida em duas partes, a primeira delas voltada à análise do livro *Muito Prazer — Fale o Português do Brasil* e a segunda dedicada à discussão do livro *GoKids! English Learning Adventure Book 5*.

A análise do livro de língua portuguesa para o contexto de ensino de segunda língua revelou que, dentre as 20 unidades do livro, somente 5 delas indicam explicitamente um gênero textual — sendo duas delas em seções não propositadamente destinadas à produção textual. Essa indicação, entretanto, circunscreve-se à nomeação do gênero, sem que seja dada atenção ao contexto de produção textual — quem enuncia, onde, como —, ao contexto de recepção do texto — para quem se enuncia —, ao seu

propósito comunicativo — o que se quer enunciar —, e aos aspectos formais da composição do gênero — um olhar para o sistema abstrato de formas linguísticas, que se moldam para atender a objetivos interativos.

Os gêneros apresentados nas 5 unidades são recado, crítica de filmes, resoluções de ano novo, conversa telefônica e roteiro de viagem. No caso do gênero *recados*, são apresentados 3 exemplos de recados, seguidos de perguntas que se restringem ao conteúdo desses recados. Não há qualquer extrapolação do nível do posto, assim como não há remissão ao propósito do gênero ou à sua configuração linguística em um contexto real de uso de linguagem.

O gênero *crítica de filmes* é apresentado em atividade de leitura e explorado com relação a opinião e interesse dos leitores. Mais uma vez, a atividade não remete a questões de estrutura genérica ou de preparação para a produção do gênero em questão. Há de se valorizar, no entanto, que a atividade previa a produção de uma crítica de filme a ser direcionada a um blog, revista ou jornal; ou seja, nota-se sensibilização no que respeita a uma audiência alvo.

O gênero ao qual a terceira atividade de produção escrita faz remissão é *resoluções de ano novo*. Seguindo a dinâmica dos gêneros anteriormente mencionados, há apresentação de um texto que ilustra o conteúdo temático do gênero em questão seguido de perguntas pessoais sobre esse mesmo conteúdo. Novamente, no entanto, o encaminhamento da atividade parece ser insuficiente para o trato com a produção desse gênero textual, uma vez que as motivações funcionais e interacionais do gênero não são trazidas à baila.

A abordagem ao gênero conversa telefônica é feita a partir da apresentação de várias amostras em contextos diversificados. O insumo é, portanto, variado e são fornecidas expressões formais e informais normalmente utilizadas em diálogos ao telefone, o que dá ao aluno exposição suficiente a possíveis estruturas linguísticas usadas nesse contexto. Entendemos, no entanto, que há um equívoco no encaminhamento da produção escrita, na medida em que o aluno é chamado a construir um diálogo telefônico usando as expressões fornecidas ao longo da unidade, o que termina por colocar a função comunicativa em segundo plano e trazer para o foco as expressões linguísticas.

Assim como na apresentação de conversas telefônicas, o trabalho com o gênero *roteiro de viagem* também apresenta exemplos diversificados, novamente expondo o aluno ao gênero e, assim, facultando-lhe a observação ao conteúdo temático, estilo e forma (Bakhtin, 1997). Mais uma vez, no entanto, o “trabalho” com o gênero limita-se a sua apresentação e observação, haja vista não haver nenhuma tentativa de explicitar essas características composicionais em um encaminhamento pedagógico que coloque em evidência o propósito do gênero e a relação entre esse propósito e a sua estrutura linguística.

Em resumo, o livro analisado para o ensino de Português como segunda língua — *Muito Prazer — Fale o Português do Brasil* — pode ser visto como um material

didático que já sinaliza uma certa preocupação com os estudos de gênero, porém ainda de forma incipiente e insuficiente na promoção da apropriação dos gêneros como ferramentas para a interação social humana (Marcuschi, 2005).

A análise do livro de língua inglesa como língua estrangeira *GoKids! English Learning Adventure Book 5* evidenciou total falta de sensibilização quanto ao ensino de língua como prática social na medida em que nenhuma das atividades ali propostas relacionam-se a um gênero textual de modo a fazer remissão a contexto — de situação, de produção, de recepção —, propósito comunicativo etc.

O livro é tipicamente circunscrito ao ensino da língua como sistema, com foco em gramática normativa e vocabulário. O insumo ali provido é basicamente feito de frases soltas com temáticas desintegradas e desvinculadas entre si, o que contradiz a descrição que consta do próprio livro. Os poucos “textos” ali apresentados são, na verdade, “não-textos”, já que são desprovidos de contexto, não constroem significados e tampouco se relacionam a situações reais de uso de linguagem.

Conforme já descrito na seção de método, cada uma das 4 unidades do livro apresenta seções intituladas *Write*. Na primeira e última unidades, há 2 seções de *Write*; na segunda e na terceira, há 4.

Na primeira atividade de *Write*, são apresentadas cinco doenças, cinco sentenças incompletas e identificadas por letras, e cinco imagens de crianças doentes também identificadas por letras. É papel do aluno completar as sentenças com os nomes das doenças.

Ex.: a. I have a fever.

b. I have _____.

Como se pode verificar, a atividade não se caracteriza como produção escrita uma vez que objetiva apenas prática do vocabulário de forma descontextualizada e desprovida de significado, não promovendo a ideia de língua em uso com função comunicativa.

A segunda atividade de *Write* dessa unidade apresenta, novamente, foco descontextualizado e formal da língua. Os alunos devem preencher lacunas com o verbo BE, conforme o modelo a seguir.

Ex.: a. She / an engineer. _____

b. You / salesperson. _____

No final da unidade, na lição 8, cujo intuito é explorar datas comemorativas, há uma tentativa de produção mais significativa na língua alvo na qual os estudantes são convidados a fazer um cartão para o dia dos namorados por meio do enunciado “Let’s make a valentine’s card!”. Não há, entretanto, nenhuma atividade anterior a essa que os prepare para o tema e/ou para o trato com o gênero propriamente dito. A seção tão somente apresenta quatro modelos de cartões para o dia dos namorados, sem qualquer remissão a contexto de produção — quem anuncia, onde, como —, contexto de recepção — para quem —, e propósito comunicativo. Além disso, as

características formais da composição desse gênero também não são mencionadas na atividade.

Na unidade 2, identificamos a presença de 4 atividades de *Write*. A primeira delas solicita que os estudantes escrevam as sentenças usando a forma contraída do verbo BE, seguindo o modelo: ‘*She/a salesperson*→*She’s a salesperson.*’. A segunda atividade segue a mesma mecânica ao solicitar que os alunos escrevam nas lacunas o preço dos produtos que são indicados em números.

Ex.: How much is it? (US\$ 18) It’s eighteen dollars.

How much are they? (US\$25) _____.

A terceira atividade demanda que os alunos escrevam os comandos das gravuras exibidas, quais sejam *clap your hands, climb a tree, swim* etc., conforme apresentação na seção anterior (olhe, ouça e repita — *look, listen and repeat*). Importa ressaltar que além de não se tratar de uma atividade de produção textual com base em gêneros, os comandos não são pertinentes para o contexto de sala de aula.

Seguindo esse mesmo padrão, a quarta atividade de *Write* propõe a prática, mais uma vez descontextualizada, de vocabulário, com foco em adjetivos apresentados anteriormente. Nesse caso, os alunos devem escrever nas lacunas os adjetivos certos conforme imagens apresentadas.

A Unidade 3 propõe 4 atividades intituladas *Write*. A primeira objetiva prática gramatical de pronomes adjetivos sem nenhuma função social e/ou comunicativa. É um exercício mecânico de preencher lacunas. A segunda também é descontextualizada e estrutural. Os alunos apenas relacionam países a continentes. Nas terceira e quarta atividades, o mesmo panorama se repete; há apenas a prática formal de estruturas gramaticais (*can vs. can’t*) e vocabulário.

Na unidade 4, identificamos duas seções de *Write*. A primeira trabalha o verbo BE em suas formas afirmativa, negativa e interrogativa, mas em forma de exercícios de repetição, transformação e substituição (os chamados *drills*), sem que nenhuma contextualização seja feita. Na segunda atividade de *Write*, os alunos devem escrever números ordinais.

De modo geral, pode-se dizer que o livro *GoKids! English Learning Adventure Book 5* ignora por completo as diretrizes dos PCN, uma vez que não lida com a linguagem como objeto social, não tira proveito das benesses que o trabalho com gêneros textuais pode facultar na construção de sentidos e de conhecimento relativo ao funcionamento da língua, e, por via de consequência, não toma a linguagem como ferramenta de ação social (Miller, 1984).

Cumpramos salientar, ainda, que o livro traz algumas ocorrências de o que parecem ser histórias em quadrinhos, mas, na verdade, são frases soltas, artificiais e sem sequência, que visam apresentar o ponto gramatical da lição. Conforme o exemplo que ilustra esse fato, cada uma das sentenças elencadas a seguir compõem os quadrinhos, os quais deveriam compor uma história.

I am Ken
You are Jenny
She is Jenny
He is Ken
It is Fluffy
We are Ken and Jenny
You are Tom, Jenny and Lucy
They are Tom, Jenny and Lucy.

Vemos com isso que não só o trabalho com gêneros textuais é negligenciado, mas também há distorção do real propósito do gênero *história em quadrinhos*. É questionável, assim, que, nos dias de hoje, em que há discussões — em todos os contextos educacionais — relativas à importância de olhar para a língua como prática social, ainda haja materiais que promovam práticas pedagógicas tão desprovidas de sentido.

5. Considerações finais

O propósito da pesquisa aqui reportada constituiu em identificar, descrever e analisar as práticas de produção escrita presentes em dois livros didáticos, um para o ensino de português como segunda língua — *Muito Prazer- Fale o Português do Brasil* —, e o outro para o ensino de inglês como língua estrangeira — *GoKids! English Learning Adventure Book 5*—, a fim de reconhecer em que medida esses materiais abordam os gêneros textuais em suas propostas pedagógicas de produção escrita.

A investigação do livro de língua portuguesa para o contexto de ensino de segunda língua sinalizou o início de uma sensibilização para estudos de gênero por meio da apresentação de exemplares diversificados de alguns gêneros textuais, refletindo a sua pluralidade e riqueza. Não vimos, entretanto, reflexão relativa a propósitos, conteúdo temático, condições de produção textual, tais como audiência, estilo de linguagem ou características composicionais, aspectos essenciais para a promoção do uso da linguagem atinente ao contexto e a sua natureza social e interativa. Já o livro de língua inglesa como língua estrangeira, a análise revelou que nenhuma das atividades de produção escrita relaciona-se a um gênero textual. O livro é tipicamente circunscrito ao ensino de língua como sistema, sendo que os textos ali apresentados são, na verdade, “não-textos”, os quais não constroem significados nem se relacionam a situações reais de uso de linguagem.

Não identificamos, dessa forma, preocupação com o trabalho efetivo com gêneros textuais, o que, por sua vez, nos leva a entender que não há prevalência do ideário de língua como prática social nos contextos pesquisados.

Esses resultados parecem sinalizar a necessidade de investir em novas pesquisas na área a fim de que possa ter um panorama mais compreensivo relativamente ao universo de ensino de línguas no Brasil.

Referências bibliográficas

- Andrade, K. A. (2011). *Propostas de produção escrita em livros didáticos: uma análise sob a perspectiva de gêneros* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bazerman, C. (2007). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (1998a). Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3.º e 4.º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998b). Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio — Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Coscarelli, C. V. (2007). Gêneros textuais na escola. *Veredas* [Online], 2.
- Fernandes, G. R. R., Ferreira, T. L. S. B., & Ramos, V. L. (2008). *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*. Barueri, SP: DISAL.
- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Dionísio, Machado & Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: SAGE.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. In Freeman & Medway (Eds.), *Genre and new rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Moritz, M. E. W., Matielo, R., & Dellagnelo, A. K. (2005). Gêneros textuais e produção escrita em livros didáticos de português para estrangeiros: uma análise do livro *Muito Prazer — fale o português do Brasil*. In R. Silveira & I. Emmel (Orgs.), *Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação* (pp. 33-56). Campinas: Pontes.
- Nascimento, E. L. (2009). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz.
- Perfeito, A. M. (2007). *Gênero editorial: a análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção textual*. Recuperado em 6 julho, 2015, de <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/6.pdf>.
- Rojo, R. (2000). Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In R. Rojo (Org.), *A prática de sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trans.). São Paulo: Mercado de Letras.
- Tenuta, A. M., & Oliveira, A. L. A. M. (2011). Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. *Linguagem e Ensino*, 14(2), 315-336.
- Tosatti, N. M. (2009). Gêneros textuais em livros didáticos de português para estrangeiros: ocorrência e funcionalidade. In *Anais do SILEL* (Vol. 1). Uberlândia: EDUFU.
- Valério, S. S. F. G., & Rauta, V. L. (2010). *Go Kids! English learning adventure* (Book 5) (2nd ed.). Curitiba: Base.

Multiletramento Digital: as contribuições das ferramentas virtuais para o ensino e aprendizado de língua Inglesa

Digital multiliteracies: the contributions of virtual resources for teaching and learning English language

Gislene Lima Almeida & Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Letras, Cultura Educação e Linguagem (UESB)

Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (UESB)

gisllenealmeida@hotmail.com claudiavivien@gmail.com

Resumo

Neste trabalho, tomamos como objeto de pesquisa as ferramentas digitais Lyrics Training e MainyThings, com o objetivo principal de investigar de que maneira esses recursos contribuem com o ensino e aprendizagem de língua Inglesa, para alunos do Ensino Médio. Uma vez imersos em uma realidade cada vez mais informatizada, em que crianças, desde muito cedo, têm acesso a aparelhos eletrônicos e em que quase todos os setores da sociedade utilizam ferramentas virtuais e tecnológicas em suas atividades, pareceu-nos pertinente uma reflexão sobre a inserção das ferramentas digitais no contexto educacional. Partindo do pressuposto de que é a escola o microcosmo da sociedade (Bordieu, 2001), cabe a esta agência de letramento intermediar os alunos ao acesso a esses novos recursos, e proporcionar um aprendizado no qual o uso das tecnologias digitais contribua para uma prática pedagógica mais dinâmica, eficaz e condizente com um mundo cada vez mais tecnológico. Para a geração atual, o computador e o celular se tornaram um apêndice do dia a dia. Desvelar a influência desses mecanismos para a aprendizagem dessa geração mostra-se uma motivação suficiente e necessária para a realização de um empreendimento no campo educacional neste momento. Dessa forma, neste estudo chamamos atenção para os multiletramentos presentes nos ambientes virtuais Lyrics Training e MainyThings. Tais ferramentas consistem em softwares gratuitamente disponibilizados na internet, voltados para o ensino de língua inglesa, e que fornecem possibilidades de aprendizagem, como sequências de estudos, jogos e músicas. À luz da perspectiva da pesquisa qualitativa, este estudo se desenvolverá por meio de observação participante, em um laboratório de informática de uma escola pública, na cidade de Vitória da Conquista- Bahia, com alunos do ensino médio, que realizarão atividades nos referidos ambientes virtuais. A partir disso, pretendemos registrar e avaliar todas as movimentações, resultados e reações dos alunos frente às referidas ferramentas digitais, as quais acreditamos poder otimizar e potencializar o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Palavras-chave: Multiletramento; Tecnologias; Língua inglesa; Ensino; Aprendizagem.

Abstract

In this paper, we get as research object the digital instruments *Lyrics Training* and *MainyThings*, with the main aim to investigate how these resources contribute to the teaching and learning of English language for high school students. Once included in an increasingly computerized reality which children, from an early age, have access to electronic devices and which almost all sectors of society use virtual and technological tools in their activities, it seemed us appropriate to reflect about the integration of digital devices in the educational context. Assuming that the school is microcosm of society (Bourdieu, 2001), it is role of this literacy agency enable students to access these new features, and provide a learning experience in which the use of digital technologies will contribute to a pedagogical practice more dynamic, effective and consistent with an increasingly technological world. For these young people, the computer and the phone became an appendage of everyday life. Unveiling the influence of these devices for learning of this generation is a sufficient motivation and necessary for the conduct of an action in education at this momento. Thereby, in this study we emphasize the multiliteracies present in two virtual environments: *Lirycs Training* and *MainyThings*. These tools consist of software freely available on the Internet, aimed at teaching English language, and that offer learning opportunities, as sequences of studies, games and music. Based on the qualitative research, this study will be developed through participant observation, in a computer lab at a public school in the city of Vitória da Conquista-Bahia, with high school students, who will carry out activities in these virtual environments. From this, we intend to record and evaluate all transactions, results and reactions of students ahead to the mentioned digital resources, which we believe we can optimize and enhance the teaching and learning of English language.

Keywords: Multiple literaces; Technologies; English language; Teaching; Learning.

1. Introdução

Atualmente, vivemos a era da informação. As novas tecnologias e a internet possibilitaram que pessoas de todos os cantos do globo se comunicassem, trocassem conhecimento, aprendizado e experiências. Além de mudar a maneira como as pessoas interagem, proporcionando a comunicação de sujeitos em tempo e espaço distintos. As novas tecnologias vem transformando o modo como os indivíduos agem na sociedade e como estes realizam determinadas atividades. Práticas cotidianas, como ir ao banco, ouvir música, estudar, fazer compras, procurar emprego, dentre muitas outras, já não são mais executadas como há poucas décadas atrás. Segundo Levy (1999, p. 13):

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. [...], trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização.

Nesse contexto, presenciamos crianças, desde muito cedo, acessando a internet por meio de aparelhos eletrônicos, jogando, interagindo e usufruindo de todos os recursos disponibilizados pelas mídias digitais.

Este trabalho, que faz parte do projeto de mestrado desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagem- PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, encontra-se em seu período inicial, e tem como propósito analisar de que maneira essas novas tecnologias poderiam contribuir (ou não) para o ensino e aprendizado de língua inglesa dessa nova geração. Pretende-se, mais precisamente, investigar e analisar a utilização das ferramentas digitais *Lyrics Training* e *Mainy Things*, a fim de entender se/como estes recursos poderiam potencializar o ensino e a aquisição do inglês, no contexto de uma escola pública brasileira.

Para tanto, discutimos o conceito de letramento, bem como procuramos compreender o fenômeno do letramento digital e o ensino da língua inglesa nesse contexto. Ponderamos, ainda, sobre o papel da escola e sua importância para a formação de sujeitos digitalmente letrados, capazes de agir e interagir em mundo cada vez mais tecnológico. Afinal, de acordo com Levy (1999), vivemos um segundo dilúvio, onde “não há um fundo sólido sob o oceano de informações” Nesse novo mundo, “Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar” (Levy, 1999, p. 15).

2. Uma breve abordagem sobre letramento

Nas últimas décadas, vimos emergirem práticas pedagógicas que transformaram a concepção de ensino e aprendizagem e mudaram as relações entre escola e comunidade. Muitas discussões têm surgido sobre o fazer pedagógico e muito temos ouvido falar sobre letramento. O termo “letramento”, segundo Soares (2010) passou a ser utilizado a partir de 1995, mas só em 2001 o dicionário Houaiss incorporou oficialmente a tal palavra. Pode-se afirmar, no entanto, que o letramento é um fenômeno dotado de inúmeras facetas, o que o torna de difícil conceituação, embora alguns autores apresentem suas definições acerca do tema. Conforme Soares (2002), o letramento diz respeito

não 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, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (p. 145).

De acordo essa definição de Soares, um sujeito letrado seria aquele que domina as habilidades de leitura e escrita, e as utiliza a fim de atuar socialmente.

Nesse sentido, Leal (2004, p. 55) argumenta que

letrado é aquele que é capaz de ”desenvolver as potencialidades de comunicação, no que diz respeito à fala, à capacidade de argumentação eficiente e, com isso, construir oportunidades reais de participação e de decisão nos diferentes contextos sociais.

Segundo Kleiman (1995), o enfoque principal do letramento é a relação entre uso da escrita e o desenvolvimento social, político, econômico e cognitivo da chamada “sociedade tecnológica”. Segundo a estudiosa, gradativamente, os estudos sobre este tema passaram a examinar as condições de uso e os efeitos do letramento sobre grupos minoritários. .

No que concerne à diferença entre “letramento” e “alfabetização”, Kleiman se apoia em Scribner e Cole (1981), para os quais o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 18-19). Enquanto que a alfabetização diz respeito às práticas “cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (p. 16). Dessa forma, a escolha da terminologia ‘letramento’, em detrimento de ‘alfabetização’, dá-se pelo fato de que um sujeito que participa de eventos de letramento se constitui como letrado, sem que, necessariamente, desenvolva atividades específicas de ler e escrever.

O fenômeno do letramento “extrapola o mundo da escrita” (Kleiman, 1995), embora a escola, principal agência de letramento, bem como outros setores da sociedade, eleja um único modelo como legítimo, deixando de fora as inúmeras outras práticas sociais do letramento.

Nesse sentido, Street (2005) argumenta que há dois modelos de letramento, a saber, o modelo *autônomo* — concepção de letramento dominante e de prestígio — e o modelo *ideológico* — que abarca a pluralidade das práticas letradas. O termo *autônomo* refere-se ao fato deste modelo ser “completo em si mesmo”, por obedecer a “lógica, a racionalidade, ou consistência interna” (p. 22). Dessa forma, o modelo *autônomo* de letramento atende aos conceitos lógicos do texto escrito, independentemente das interpretações e do contexto situacional.

Há uma crença de que o desenvolvimento cognitivo esteja diretamente ligado ao modelo *autônomo* de letramento. Os sujeitos não letrados, desse modo, saem em desvantagem, uma vez que não seguem os parâmetros de abstração impostos pela escrita. Também os fatores externos, o contexto sócio-histórico e as relações interpessoais não são consideradas na comparação entre os grupos, fato que faz com que os pesquisadores pressuponham que os não letrados sejam menos desenvolvidos cognitivamente (Kleiman, 1995)

A ideia que é fortemente propagada, no que diz respeito ao letramento, é a relação estabelecida entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento de habilidades mentais. Essa relação pressupõe uma maior capacidade de abstração e conscientização por parte dos sujeitos letrados, ao passo que a oralidade é posta como algo quase que primitivo. Tal pressuposto reforça o “Mito do letramento”, mito este carregado de preconceito, pois supõe que ao alfabetizar-se o sujeito se tornará liberto das amarras que não lhes permite ascender social, cultural e economicamente. Nessa perspectiva, para a sociedade atual, ser letrado significa poder garantir a manutenção da espécie, garantir a integração na vida moderna, igualitarismo, ascensão e mobilidade social, desenvolvimento econômico, distribuição das riquezas, emancipação da mulher, dentre outros mitos que se cria acerca dos efeitos da aquisição da escrita (Kleiman, 1995).

Quanto ao modelo ideológico de letramento defendido por Street (2005, p. 418, tradução nossa), este considera todos os aspectos culturais e contextuais que envolvem as práticas de letramento. Conforme o autor

Este modelo (de letramento) parte de diferentes premissas do modelo autônomo- este postula que alfabetização é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que é sempre incorporada em princípios epistemológicos socialmente construídos. Trata-se de conhecimento: as maneiras pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita estão enraizada na concepção de conhecimento, identidade, pessoa. Este conhecimento está, também, sempre incorporado em práticas sociais, tais como os de um mercado de trabalho [...] ou em contextos de ensino.

Dessa forma, o modelo ideológico diz respeito às práticas discursivas e eventos de letramento que independe do modelo autônomo adotado pelas escolas, entendendo como letramento as atividades que não envolvem as práticas de ler e escrever. Assim, o modelo ideológico coloca os alunos no centro das discussões, e considera todo o contexto social e cultural em que ele está inserido.

No entanto, de acordo Kleiman (1995), o modelo de letramento difundido pelas escolas brasileiras, sem dúvida, é o modelo autônomo, com vistas para a modalidade escrita da língua e para a produção de textos expositivos abstratos. Esse modelo reforça a bipolaridade que opõe oralidade e a escrita, em que este último item é supervalorizado em detrimento do primeiro. A escola, que deveria ser lugar de resgate da cidadania de grupos marginalizados, acaba por segregar mais ainda grupos sociais distintos ao atrelar o insucesso dos alunos a não adesão destes às práticas do modelo dominante.

Frente ao que fora apresentado a respeito do letramento, Kleiman (1995) sugere alternativas dentro do modelo ideológico que aproximem a realidade em que os adultos estão inseridos às práticas escolares. Para isso, é necessário que a escola traga os alunos para dentro das discussões, considerando suas particularidades e reais necessidades. É necessário, ouvir a voz desses sujeitos e entender que estes

carregam consigo uma bagagem cultural e social, de crenças, valores e múltiplos letramentos, antes de querer impor um modelo de ensino.

Nessa perspectiva, voltamos nossa atenção, também, para os mutiletramentos propiciados pelo advento das tecnologias digitais, entendendo que é preciso discutir as atribuições da escola no que concerne a inserção dos discentes no mundo digital.

3. Sobre o letramento digital

As novas tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nossas vidas. É incontestável a presença de aparelhos e mídias digitais nos afazeres diários, em inúmeros contextos. Inegáveis também são as facilidades e comodidades que estes aparelhos trouxeram para o cotidiano do homem contemporâneo. Atualmente, é impossível realizarmos determinados serviços sem ao auxílio de aparatos tecnológicos e da Internet. Estamos, a todo o momento, em contato com o mundo virtual por meio de computadores, tablets e smartphones.

Presenciamos uma realidade informatizada, em que crianças, desde muito cedo, têm acesso a aparelhos eletrônicos, em que pessoas estão constantemente conectadas à internet, interagindo com outras pessoas de todas as partes do mundo. Nesse sentido, sabendo que os recursos tecnológicos alcançam pessoas desde a mais tenra idade, faz-se necessário uma investigação sobre o uso das tecnologias na educação. É pertinente, também, debruçar-se sobre o “letramento digital”.

De acordo Xavier (2011), a geração atual é a geração Y: “Geração Y é formada pelos nativos digitais, ou seja, sujeitos que nasceram no início dos anos 1990 quando as novas tecnologias entraram nas sociedades com muita intensidade”, e cresceram em contato com esses novos aparatos multimídia. Nesse sentido, ainda segundo Xavier (2011, p. 4):

Essa geração “digitalizada” é bastante “micreira”, usa os aparelhos digitais com muita desenvoltura, em especial, o computador e o celular, todos os dias, durante várias horas, tanto que, para muitos, eles se tornaram um apêndice em seu dia a dia. Desvelar a influência desses aparelhos de uso frequente na vida e na aprendizagem dessa geração parece-nos uma motivação suficiente e necessária para a realização de um empreendimento acadêmico neste momento.

Ainda nesse sentido, Paiva (2014, p. 10) ressalta que:

Os recursos da web 2.0 oferecem ao aprendiz tecnologia que lhe permite, efetivamente, usar a língua em experiências diversificadas de comunicação. Pela primeira vez, o aprendiz passa a ser também autor e pode publicar seus textos e interagir com recursos textual, acrescido de áudio e de vídeo.

A ampla utilização e adesão aos recursos digitais pelo alunado têm levantando questões em relação à utilização dessas ferramentas no âmbito escolar, principalmente no que

concerne às contribuições desses recursos para a educação, e quanto ao papel da escola quanto ao uso dos recursos digitais nas práticas escolares.

Segundo Gee (2010, p. 15, tradução nossa), as novas mídias digitais estão mudando o comportamento das pessoas no que diz respeito à produção e consumo de produtos e informação:

Ferramentas digitais estão dando origem a grandes transformações na sociedade. [...] As ferramentas digitais estão mudando o equilíbrio de produção e consumo dos meios de comunicação. É mais fácil para as pessoas comuns, hoje, não só consumir, mas produzir, elas mesmas, a mídia. Pessoas comuns [...] podem produzir mostras de filmes profissionais, noticiários, e vídeo games (graças ao “modding”) e muitos outros tais produtos. [...] Uma vez que podem agora produzir suas próprias músicas, notícias, jogos e filmes, por exemplo, eles podem participar do que costumava ser práticas reservados para músicos profissionais ou de elite, cineastas, designers de jogos e notícias pessoas.

Para Lemke (2010), “Hoje, no entanto, se você desejar ler um hipertexto (ver Bolter, 1998) ou escrevê-lo, precisará praticamente das mesmas tecnologias de *hardware* e *software*, e precisará tanto de habilidades de autoria novas quanto de novas habilidades de interpretação para usá-las.” (p. 456)

É necessário, portanto, que a escola discuta a formação desses sujeitos, a fim de torná-los indivíduos digitalmente letrados, capazes de atuar plenamente nesses contextos, pois “novos letramentos, novas práticas e habilidades: digital, visual, sonora. Exige múltiplos letramentos” (Rojo, 2012, p. 264).

O surgimento dos aparelhos multimídia e da internet tem provocado mudanças, também, no processo de ensino-aprendizagem. A educação, atualmente, parece não corresponder ao antigo modelo de ensino. A aprendizagem extrapolou os muros das escolas, está acessível apenas com um click. Agora, todo lugar é lugar para aprender e ensinar, De acordo, Gee (2010, p. 16, tradução nossa)

Hoje, os jovens estão usando a internet e outras ferramentas digitais fora da escola para aprender e, até mesmo, se especializar em uma variedade de domínios. Nós vivemos na era dos “Pro-Ams”: amadores que têm se tornado especialistas em todas as coisas pelas quais desenvolvem uma paixão.

Nessa perspectiva, a internet, por meio de dispositivos móveis, tem possibilitado uma educação ubíqua (Santaella, 2013), uma educação que ultrapassa as barreiras de espaço e de tempo, permitindo o acesso à aprendizagem quando e como o estudante achar necessário.

Vale ressaltar, ainda, que internet fez emergir um novo tipo de escrita não-linear e não-sequencial, que Theodor Nelson (1964) chamou de hipertexto. O hipertexto, tal qual conhecemos hoje na era digital, permite ao leitor traçar seu percurso por entre o texto permite acessar links que levam a textos multissemióticos, através de som, imagem, vídeos, animações etc.

O hipertexto e Internet parecem viabilizar uma forma de aprendizagem ideal que se baseia no contexto e no modo natural como ela se dá. Aprendizagem assim é considerada pela corrente socioconstrutivista como muito mais duradoura e eficaz, pois permite que o aluno absorva “o como fazer” motivado por uma situação de real necessidade e sem a utilização de exercícios mecânicos pré-construídos com esse propósito (Xavier, 2014, p. 6).

Dessa forma, as tecnologias digitais tem sinalizado para os multiletramentos, que, consoante Rojo (2012) “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas.”, e é preciso que as agências de ensino estejam atentas e atuantes quanto a essas práticas, pois, partindo do pressuposto que a escola é microcosmo da sociedade (Bourdieu, 2001), cabe ao referido estabelecimento intermediar os alunos ao acesso a esses novos recursos, e proporcionar um aprendizado no qual o uso das tecnologias digitais contribua para uma prática pedagógica mais dinâmica e para a inserção dos estudantes na realidade de um mundo cada vez mais tecnológico.

3.1 Sobre as tecnologias digitais e o ensino de língua inglesa

Nesse cenário de globalização, a língua inglesa destaca-se como uma língua franca, intermediando a comunicação e a interação entre pessoas do mundo todo. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2014, p. 100) ressaltam a correlação entre o Inglês e a novas tecnologias digitais:

A aplicação de tecnologias da informação amplia as possibilidades de busca de informações em outro idioma. No caso do Inglês, é importante considerar também que conhecimentos da língua são instrumentos de acesso ao ciberespaço, uma vez que grande parte do vocabulário usual da informática emprega a língua inglesa, idioma que também predomina nos sites da internet.

Nessa perspectiva, dada a relevância da língua inglesa em um mundo cada vez mais globalizado e informatizado, entendemos que as tecnologias digitais e a Internet podem atuar como importantes recursos para ensino e aprendizagem de inglês, potencializando o fazer pedagógico, já que, muitas vezes, o contato e o acesso a essa língua dá-se através das mídias digitais. Ademais, o uso da internet na educação proporciona, além da comunicação à distância, ferramentas técnicas que dinamizam a produção de textos hipermídia, bem como permitem um amplo acesso a uma quantidade infinita de informações. (Braga, 2007). Desse modo, o desafio do educador é fazer com que esses recursos sejam bem empregados, tanto o espaço da web 2.0 quanto os diversos jogos e programas que tornam a Educação mais produtiva e eficaz.

4. Metodologia

Este estudo pauta-se nas perspectivas da pesquisa qualitativa, a qual se ocupa da ciência no âmbito social, e objetiva-se estudar, compreender e enfatizar os fenômenos sociais, as crenças, valores, atitudes, aspirações, o sujeito, as significações e todos os

aspectos que envolvem a vida em sociedade, que não podem ser expressos meramente por números.

Esse ramo de pesquisa é caracterizado por empreender em seus estudos o caráter descritivo; por levar em conta o ambiente natural como fonte direta de dados; considerar o pesquisador como instrumento essencial; preocupa-se com a significação que o sujeito atribui ao que o cerca, e realizar a pesquisa de forma indutiva (Minayo, 1992).

Nesse sentido, esta pesquisa embasa-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, a fim de investigar, a partir de observação participante, as possíveis contribuições dos ambientes virtuais *Lyrics Training* e o *MainyThings* para o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Desse modo, o *Lyrics Training* caracteriza-se como sendo um site, gratuitamente disponibilizado na Internet, facilmente acessado pelo link <http://lyricstraining.com/>. Consiste em uma interface, cujo objetivo principal é o aprendizado de línguas e o melhoramento das habilidades linguísticas, através de vídeos e músicas. A ferramenta dispõe de músicas de uma infinidade de artistas, cantando em diversos idiomas como o inglês, espanhol, português, francês, italiano, alemão, dentre outros. Dessa forma, ao acessar o site, o usuário deve escolher a música da sua língua alvo e o nível de dificuldade, que varia entre Iniciante, Intermediário, Avançado e Expert, como é possível observar na figura 1:

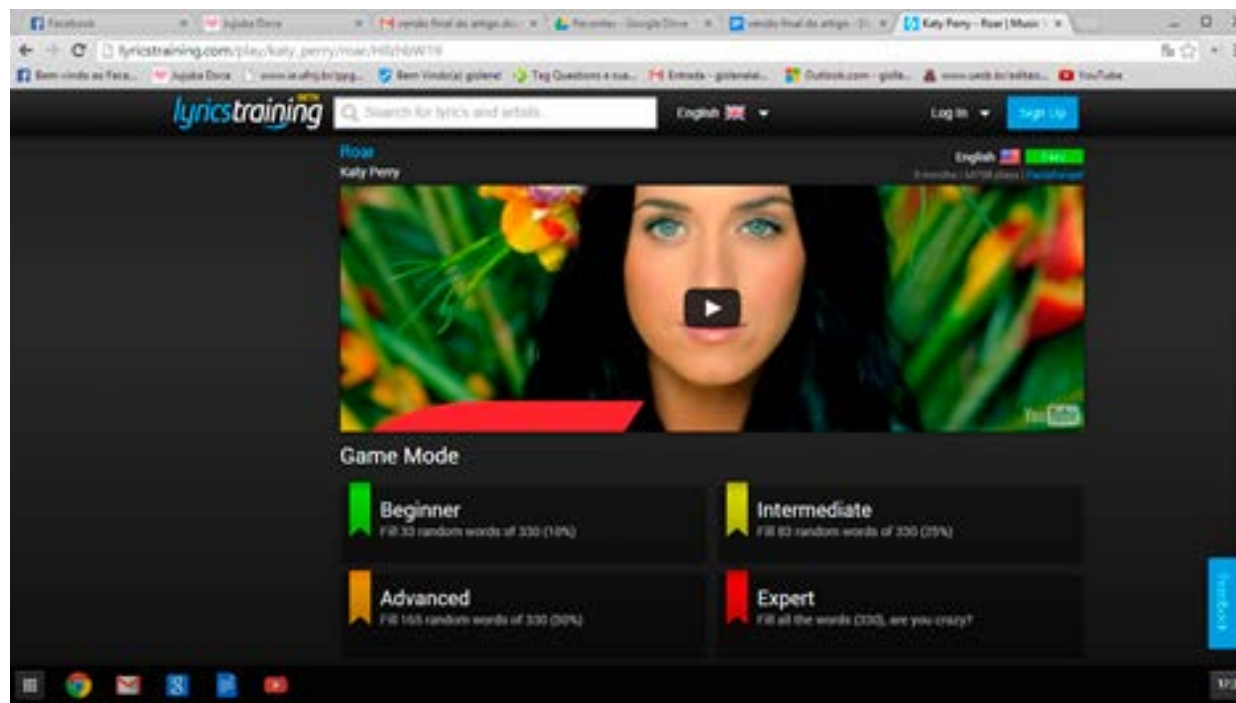


Figura 1. O usuário escolhe a música e o nível de dificuldade

Em seguida, o vídeo com a música começa a rodar, enquanto isso, o aluno deve preencher os espaços vazios com as palavras que faltam da música:

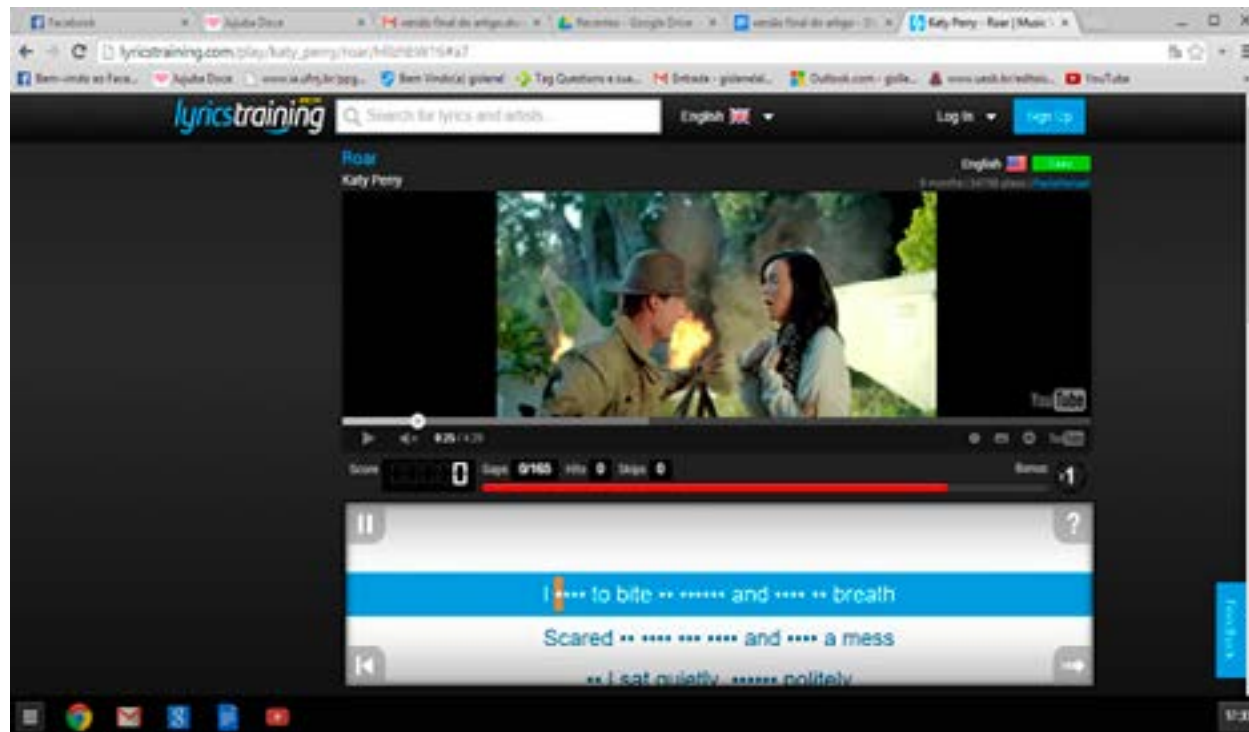


Figura 2. O usuário deve preencher os espaços vazios

Caso o usuário não complete corretamente cada espaço, a música para, e segue somente após o acerto. Esse processo permite que o internauta treine a compreensão auditiva, contribui para que este observe a pronúncia das palavras, ressalta as peculiaridades da escrita e da gramática da língua alvo, no caso deste, trabalho a língua inglesa.

Assim como *Lyrics Training*, o *MainyThingstambém* é uma ferramenta de distribuição livre na Internet, acessada através do link: <http://www.manythings.org/#des>.

Esta interface é composta por links que dão acesso a diversas atividades e jogos online. Na página inicial do site, encontramos a seguinte descrição:

This web site is for people studying **English as a Second Language (ESL)** or **English as a Foreign Language (EFL)**. There are quizzes, word games, word puzzles, proverbs, slang expressions, anagrams, a random-sentence generator and other computer assisted language learning activities. Even though the primary focus is for ESL, native English speakers may also find some interesting things on this site. This site is non-commercial and has no advertising. TESL/TEFL teachers may want to recommend this site to their students

Traduzindo livremente:

Este site é para as pessoas que estudam Inglês como Segunda Língua (ISL) ou Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Há quizzes, jogos de palavras, quebra-cabeças de palavras, provérbios, expressões de gíria, anagramas, um gerador aleatório de uma frase e outras atividades de aprendizagem de línguas, assistida por computador. Mesmo que o foco

principal é para ISL, falantes nativos de inglês também pode encontrar algumas coisas interessantes sobre este site. Este site não é comercial e não tem publicidade. Professores PISL / PILE podem recomendar este site para seus alunos.

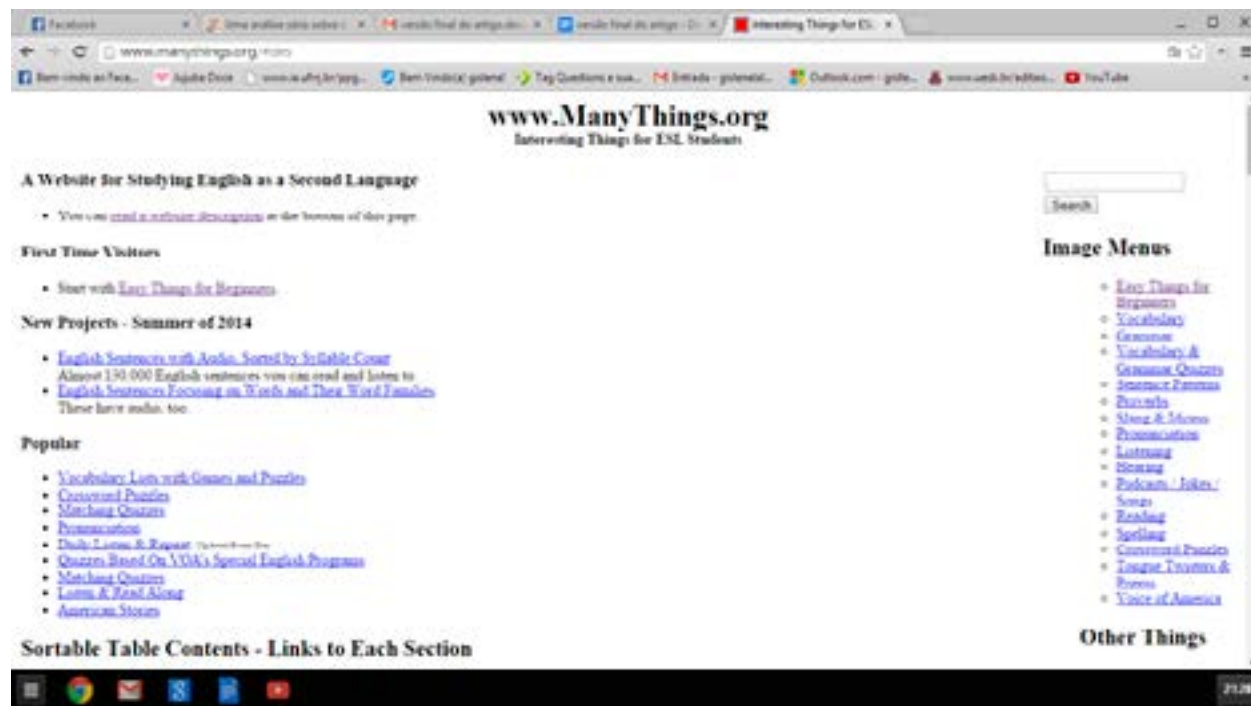


Figura 3. Página inicial do ambiente virtual *MainyThings*

Como informa o próprio site, o *MainyThings* é destinado para estudantes de inglês como segunda língua, ou de inglês como língua estrangeira, e disponibiliza inúmeras interfaces como jogos, quizzes, expressões e textos, que possibilitam aos estudantes diversas maneiras de trabalhar e aprender a língua inglesa, de maneira dinâmica e divertida.

Os sujeitos dessa pesquisa serão os alunos de uma turma de Ensino Médio de uma escola pública estadual, em Vitória da Conquista, Bahia. A escola em questão já faz parte de um projeto de letramento digital e formação continuada de professores de língua.

Quanto ao processo de desenvolvimento do projeto, o primeiro procedimento será de observação da turma, para que possamos conhecer o perfil dos sujeitos e, a partir disso, elaborar as atividades a serem desenvolvidas. Em um segundo momento, por meio dos computadores do laboratório de informática do colégio em questão, os discentes realizarão as atividades pedagógicas nos referidos ambientes virtuais, com base nos conteúdos programáticos da disciplina de inglês. Nesse sentido, os alunos serão conduzidos ao laboratório e instruídos sobre as atividades a serem realizadas, tanto em relação às músicas que devem ser trabalhadas no *Lyrics training*, quanto aos jogos e atividades a serem realizadas no *Mainythings*. Por fim, faremos uma entrevista com os alunos, com vistas a registrar a visão destes sobre a implementação

das atividades nas ferramentas virtuais *Lyrics training e Mainythings*, nas atividades de inglês.

Além de computadores, utilizaremos como ferramenta de registro e análise, máquinas fotográficas e blocos de anotações, onde serão registradas todas as movimentações e reações dos alunos, enquanto estes interagem e realizavam as atividades nas referidas ferramentas digitais.

5. Considerações Finais

No momento atual, presenciamos transformações profundas na sociedade, ocasionadas pelo surgimento das tecnologias digitais e da internet. Esses recursos trouxeram mudanças também para o âmbito educacional, e a inserção dessas ferramentas ao meio escolar tem apontado para a necessidade de novos letramentos.

As tecnologias digitais e a internet propiciam a discentes e professores, além de uma infinidade de informações e meios de interação, ricos ambientes de ensino e aprendizagem, dotados de textos multimodais, onde o aluno pode unir som, imagem, vídeo, jogos, hipertexto e uma gama de recursos em um só lugar. Nessa perspectiva, é preciso que a escola conduza seus educandos, não somente no que diz respeito à aquisição desses multiletramentos, mas no sentido de formar cidadãos críticos e éticos, capazes de utilizar essas novas tecnologias para seu desenvolvimento intelectual e pessoal, e para melhoria da comunidade em que estão inseridos.

No presente momento, esta pesquisa encontra-se em seu momento inicial. No entanto, acreditamos que as ferramentas digitais *Lyrics Training e MainyThings*, podem contribuir para o ensino e aprendizado de língua inglesa, otimizando e potencializando o fazer pedagógico, haja vista que tais ferramentas integram, em um único espaço, recursos que corroboram para um ensino mais eficaz, dinâmico e divertido .

Referências bibliográficas

Brasil. (2014). *Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais, Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 1 outubro, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>.

Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In E. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 165-193). New York: Guilford.

Kleiman, A. B. (1995). Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

Leal, L de F. V. (2010, julho/dezembro). Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In J. L. Lemke. *Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias. Trab. Ling. Aplic.*, 49(2), 455-479.

- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: 34.
- Minayo, M.C.S. (1992). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC.
- Paiva, V. L. M de O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. Recuperado em 10 maio, 2014, de <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>.
- Rojo, R., & Moura, E. (Orgs.). (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola.
- Santaella, L. (2014, agosto/dezembro). Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana*, 9(2), 206-216.
- Soares, C. V. C. O. (2012, julho/dezembro). O processo interativo no fórum de discussão on-line. *Fólio: Revista de Letras*, 4(2), 91-109.
- Soares, C. V. C. O. (2010). *Intervenção pedagógica do professor em ambientes informatizados de aprendizagem*. Vitória da Conquista: Editora UESB.
- Soares, M. (2003). *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (2002, dezembro). Novas praticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, 23(81), 143-160. Recuperado em 10 maio, 2014, de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Street, B. V. (2005). Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- Xavier, A. C. (2011, janeiro/abril). Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*, 9(1), 3-14. doi: 10.4013/cld.2011.91.01.
- Xavier, A. C. (s.d.). *Letramento Digital e Ensino*. Recuperado em 10 maio, 2014, de <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>.

Trabalho epilinguístico na educação linguística e letramento crítico na língua inglesa

Epilinguistic work in English language education and critical literacy

Maura Regina Dourado

Doutor - Coordenador subprojeto Letras-Inglês (UFPB)
mauradourado@hotmail.com

Resumo

Neste artigo, defende-se a adoção de uma abordagem crítica de ensino voltada para a educação linguística e para o letramento crítico na língua inglesa no ensino básico regular. Tal defesa baseia-se nas dificuldades que bolsistas do subprojeto PIBID-UFPB enfrentaram para realizar trabalho epilinguístico de uma charge e de um poema. Apesar das atividades de capacitação em abordagem crítica da língua alvo, a opção dos bolsistas foi pela tradução literal ou pelo ensino prescritivo da língua.

Palavras-chave: Educação linguística; Letramento crítico; Trabalho epilinguístico.

Abstract

In this article, it is argued for the adoption of a critical teaching approach aimed at English language education and critical literacy in regular basic education. This call is based on the difficulties PIBID fellows faced to carry on epilinguistic work with a political cartoon and a poem. Despite their teaching education on a critical approach to English, their choice was either for literal translation or prescriptive teaching.

Keywords: Language education; Critical literacy; Epilinguistic work.

...aquele que aprendeu a refletir sobre a língua[gem] é capaz de compreender uma gramática (...); aquele que nunca refletiu sobre a língua[gem] pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (Geraldi, 1999, p. 64).

1. Educação Linguística no ensino de língua inglesa no ensino básico

Na última década, as discussões na área de formação de professores no Brasil têm, devido a sua importância inquestionável, se voltado para a construção identitária do professor, o agir docente, a reflexão como instrumento de formação docente,

o letramento docente (Reichmann, 2013), pouco tem sido discutido sobre o conhecimento linguístico e metalinguístico de uso e acerca do funcionamento da língua inglesa, necessários ao professor para a adoção de uma abordagem crítica de ensino de ensino da língua(gem) em circulação em diversos gêneros textuais, visando à educação linguística.

Na Paraíba, a elaboração dos Referenciais Curriculares para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental (Paraíba, 2010; Medrado & Dourado, 2015) e no ensino médio (Paraíba, 2007) reuniu consultores da UFPB em parceria com professores do estado e município, o que resultou em uma proposta de educação linguística sedimentada em uma abordagem crítica de ensino de língua estrangeira. Nessa perspectiva, o ensino da língua estrangeira deve ser orientado de uma perspectiva reflexiva sobre o uso da língua, o que implica o percurso metodológico uso – reflexão, como evidenciado abaixo.

Uma vez problematizado o tema e viabilizada a ativação de conhecimento prévio do aluno, cabe ao professor promover a oportunização de práticas de linguagem [...], que possibilitem o aprofundamento do tema e, sobretudo, dos gêneros textuais escolhidos [...] e que permitirão o que denominamos vivência na Língua Estrangeira. É a partir dessa vivência realizada nas e pelas práticas de linguagem que a sistematização e reflexão sobre o uso da língua tornar-se-á possível e relevante. Isso porque a capacidade linguístico-discursiva será construída a partir da reflexão sobre a língua em uso e não a partir de fórmulas e regras abstratas. (Paraíba, 2010, p. 121)

O primeiro eixo — formas e usos — está relacionado com as modalidades da língua: *a oralidade*, compreendendo aqui a *escuta* e sua contraparte, *a fala*; e a *escrita*, envolvendo a *leitura* e a *produção textual escrita*. O segundo eixo envolve a reflexão/análise linguística [...] (Paraíba, 2007, p.119)

Esses fragmentos evidenciam uma proposta de mudança de paradigma do ensino secular, pautado na prescrição gramatical, para uma educação linguística, pautada no uso da língua e os efeitos de sentido criados no e pelo uso. Tal mudança de paradigma é, por Bagno (2002, p.13), denominada “inevitável travessia”. Uma travessia rumo à educação linguística que responda às necessidades linguísticas de uma sociedade cada vez mais global, digital e letrada. Diferentemente do ensino normativo sobre a língua, a educação linguística envolve, entre outros, “a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação” (Bagno, op.cit., p.18).

Tal percurso metodológico deve levar em conta, dependendo da necessidade e/ou relevância, atividades diversas de natureza i) linguística (uso efetivo da língua segundo sua função social); metalinguística (conceituação, definição e classificação dos elementos linguísticos) e epilinguística (trabalho reflexivo sobre o uso, o

funcionamento da língua e os efeitos de sentido criados por uma ou outra escolha linguística). Para esclarecer a diferença dessas três atividades, recorreremos à antiga proposta curricular de São Paulo, que já as diferenciava:

[...] quem ensina ou trabalha com a linguagem deve ter muito claro que falar uma língua (usá-la em processos reais de comunicação) não se confunde com trabalhar com a língua (analisar e transformar as expressões em um processo consciente e reflexivo) e muito menos se confunde com falar sobre a língua (São Paulo, 1992, p. 25).

Se por um lado o conhecimento linguístico envolve o uso situado da língua para o cumprimento de um determinado propósito comunicativo em determinadas condições de produção, o conhecimento metalinguístico, orientado pela gramática normativa, envolve aprender sobre a língua por meio de descrição e categorização e aprender a falar sobre a língua. Por outro lado, o conhecimento epilinguístico, orientado pela gramática reflexiva, é construído a partir de atividades que “suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação” (Geraldí, 1997 citado por Rodrigues, 2011, p. 43).

Como aporte metodológico para a construção de conhecimento epilinguístico, uma abordagem crítica de ensino da língua(gem), alinhada ao percurso metodológico uso-reflexão da língua e sobre o seu funcionamento, apresenta-se como sendo especialmente talhada para formar usuários competentes, que, para além de serem capazes de codificar e decodificar, mesmo que em nível básico na língua inglesa, sejam capazes de se envolver em práticas situadas de língua(gem) e, assim, “agir[em] discursivamente” no mundo globalizado (PCN-LE, 1998, p. 38). Como justifica Edmundo (2013, p. 32) “a conscientização crítica envolve ir além do saber ingênuo e do senso comum — confrontar interpretações e valores diferentes”, afinal as escolhas linguísticas são sempre situadas e determinadas pelas condições de produção.

Apesar de a discussão sobre a língua(gem) como atividade linguística estruturante, i.e., para além de uma atividade estruturada, já estar consolidada no ensino da língua materna (cf. Bezerra & Reinaldo, 2013), essa discussão não tem sido tangenciada nas discussões e pesquisas relacionadas ao ensino da língua estrangeira, como se pode constatar no caderno de resumos do 10.º CBLA (2013), V CLAFPL (2014) e VIII SIGET (2015).

Portanto, o objetivo deste trabalho é discorrer sobre as dificuldades de licenciandos de Letras-Inglês do subprojeto PIBID-UFPB, com o ensino dos conhecimentos linguísticos necessários à abordagem crítica de ensino da língua inglesa e, conseqüentemente, a execução de uma proposta de educação linguística na língua inglesa.

2. Os Referenciais Curriculares Estaduais do ensino básico da Paraíba

Nos Referenciais Curriculares Estaduais do ensino fundamental (2010) e médio (2007) da Paraíba são fornecidos conceitos teóricos e orientações metodológicas para a operacionalização de uma proposta de educação linguística na língua inglesa. Grosso modo, destacam-se a questão de língua(gem) situada, representada como uma atividade cognitiva, social, histórica e cultural, desenvolvida pelos sujeitos em determinadas condições de produção. Essa concepção teórica de língua(gem) requer o desenvolvimento de capacidades usar a língua(gem) de forma comunicativo-discursiva por meio de uma variedade de gêneros textuais que circulam em diferentes esferas discursivas, além de requerer adoção de uma postura crítica e responsável em relação aos usos da língua(gem) em diferentes contextos sociais e culturais.

No tocante às orientações metodológicas, o ensino deve levar em conta práticas de linguagem orais e escritas, as quais, no ensino fundamental, devem ser voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas: capacidades de ação, que abrangem aspectos da linguagem relacionados ao contexto de produção, capacidades discursivas, que abordam a análise do plano textual e dos mecanismos de organização do texto, e capacidades linguístico-discursivas, que se referem ao estudo das estruturas linguísticas mobilizadas para a construção textual dos gêneros trabalhados. No ensino médio, as orientações metodológicas são voltadas para o desenvolvimento de capacidades de 1. uso da língua(gem) e, particularmente, da língua inglesa em instâncias privadas e públicas, de modo a possibilitar a inserção efetiva dos alunos em práticas sociais e no exercício da cidadania; 2. reflexão sobre a natureza e o funcionamento da língua(gem) da língua inglesa; construção da consciência e identidade social, a partir da interação com o outro (estrangeiro), com outras formas de pensar e ver o mundo.

3. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Letras-Inglês (UFPB)

Diferentemente do estágio, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto programa extracurricular, vem se consolidando como política pública e orgânica na área de formação de professores. Alinhado aos documentos oficiais nacionais e estaduais de ensino fundamental e médio, o subprojeto PIBID Letras-Inglês faz uma proposta de educação linguística (cf. <http://1drv.ms/1zbEWYG>), ancorada nos estudos de letramento crítico (Cope & Kalantis, 2000) e numa abordagem crítica de ensino da língua(gem) inspirada em Fairclough (op. cit.) e Dourado (2009), com percurso metodológico uso seguido de reflexão sobre a língua. Com vinte e cinco (25) bolsistas, três (03) supervisoras de três escolas distintas e duas (02) coordenadoras da UFPB, o grupo se divide em dois subgrupos. O subgrupo alvo desta pesquisa é composto de 13 bolsistas que atuam em duas escolas estaduais de ensino médio e cuja coordenadora é a autora deste texto. Além

de leituras mensais, semanalmente são discutidos os temas de relevância social a serem trabalhados, os textos, i.e, os gêneros textuais selecionados e os planos de aula elaborados. São nessas ocasiões que são percebidas tanto a facilidade com que os bolsistas já abordam a questão do posicionamento crítico do aluno, como também as dificuldades que têm para identificar qual aspecto linguístico-discursivo deve ser trabalhado a serviço do letramento crítico e da educação linguística na/pela língua inglesa.

Em linhas gerais, as orientações metodológicas a serviço de uma abordagem crítica de ensino da língua(gem) envolvem tanto o plano macro quanto o plano micro. O plano macro envolve problematização do tema, ativação de conhecimento prévio, oportunização de práticas de linguagem orais e escritas para o aprofundamento do tema e dos textos trabalhados, sistematização e reflexão sobre o uso da língua e, por fim, a ressignificação do tema. O plano micro envolve um olhar sobre o gênero textual selecionado (função social, estrutura composicional, estilo) e questões de língua(gem). Como já mencionado, nesse momento, deve haver uma suspensão no desenvolvimento do tópico discursivo, para que sejam tratadas escolhas e recursos linguísticos utilizados, o que automaticamente torna a língua em uso objeto de reflexão e de ensino.

4. O desafio do trabalho epilinguístico

Embora o conceito de abordagem crítica de ensino da língua(gem) seja compreendido por professores em formação, a percepção de qual aspecto linguístico deve ser explanado a partir de um texto alvo e a condução de atividades de natureza epilinguística ainda são obstáculos a serem transpostos. A seguir, discutiremos duas atividades representativas do desafio que os bolsistas enfrentam para o trabalho epilinguístico.



Figura 1. Charge Simulado ENEM (2014)

A primeira atividade envolve uma charge acerca do conflito entre israelitas e palestinos, publicada na revista *Week* em 1.º de agosto de 2014. A escolha do texto e a questão proposta fizeram parte do simulado preparatório para o ENEM, que é uma das atribuições dos bolsistas do ensino médio.

A questão envolvia compreensão do uso de *if-clause* [oração subordinada adverbial condicional] do 2.º tipo, presente no balão de fala.

Podemos terminar a fala do balão “If you only knew our History” da seguinte forma:

- a) things will be different.
- b) things could be different.
- c) things would have been different.
- d) things could have changed.
- e) things would be the same.

As orientações metodológicas para o tratamento da charge envolveu a problematização sobre o conflito entre israelitas e palestinos por meio de ativação de conhecimento prévio do tema, construído, ou não, nas disciplinas de história e geografia, a visão do mundo ocidental sobre o conflito, os acontecimentos que provocaram a publicação da *charge* em agosto de 2014, sua função social e suas condições de produção. Após a pré-leitura, os bolsistas iniciaram a leitura da *charge* com as questões de linguagem não verbal (a representação dos atores sociais que espelham o povo israelita e palestino, o livro lido por ambos: capa e dorso), e a linguagem verbal presente no balão de fala comum aos dois personagens; a fala propriamente dita, marcada pela *if-clause*.

As construções condicionais (Neves, 1999) ou enunciados da forma ‘se S1, S2’ (Geraldí, 1978), apoiam-se numa relação hipotética, ou seja, lidam com situações imaginárias. A partir de determinadas condições de produção, o usuário da língua considera algo como sendo possível, provável ou impossível no momento atual, passado ou futuro. A situação de condição pode ser marcada por conjunções como *if* [se], *as long as* [desde que], *unless* [a menos que]. Gramáticas de uso da língua inglesa descrevem que orações condicionais podem ser divididas em 3 tipos: abertas, hipotéticas e retóricas (BIBER, 2005, p. 373). Em orações condicionais do 2.º tipo, também chamadas de hipotéticas ou irrealis, que é o caso da oração na *charge*, o falante trata de uma situação possível ou hipotética (ex: Se você simplesmente) enquanto indica um possível desfecho para a dada situação, que ainda não foi realizado no tempo presente da fala (as coisas poderiam ser diferentes). Um exemplo fornecido por Carter e McCarthy (2006, p. 449) bem semelhante inclusive à situação em tela no simulado é *If I knew what you wanted, maybe I could help you* [se eu soubesse o que você queria, talvez eu pudesse ajudá-lo].

A observação das aulas ministradas por dez bolsistas revelou que no ‘calor da ação’ (cf. Perrenoud, 2002), no que tange à linguagem verbal que demanda o trabalho linguístico e epilinguístico, como delineado na proposta do subprojeto, a opção foi

ora pela tradução, ora pela apresentação de exemplos com os quatro tipos de *if-clause* da língua inglesa, trabalhando a língua apenas de uma perspectiva metalinguística, i.e., um saber sobre a língua, como pode ser depreendido das imagens utilizadas:



Figura 2. Esboço de um dos bolsistas



Figura 3. Explicação da internet utilizada por uma das bolsistas

- Eu compraria – I **would** buy
- Eu viajaria – I **would** travel ...

Figura 4. Ensino explícito do futuro do pretérito, pautado no método gramática e tradução, utilizado por um dos bolsistas

Argumenta-se que para evocar o uso do segundo tipo *if-clause* no contexto de produção da *charge* seria necessário, após a contextualização e ativação do conhecimento do aluno sobre o conflito, a explanação do gênero *charge* e a sua função social, as condições de produção do texto etc, a oportunização de situações hipotéticas relevantes aos alunos (por exemplo: “se eu soubesse...; “se eu tivesse, ...”, “se eu ganhasse...). O objetivo seria viabilizar o engajamento discursivo do aluno no uso comunicativo desse tipo de construção para posterior reflexão sobre as situações hipotéticas criadas pelos alunos e efeitos de sentido.

Cumprir destacar que, dessa perspectiva de ensino, nada garantiria que no momento

de uso da língua, oportunizado pela atividade linguística, realizado na própria língua materna, o uso do condicional viria à tona. Se levarmos em conta o fenômeno da variação linguística da língua portuguesa e a variante não padrão da língua, muito provavelmente os alunos não construiriam enunciados como ‘se eu soubesse, eu faria de forma diferente’ ou ‘se tivesse dinheiro, eu *compraria* ...’, mas sim enunciados como os que foram criados durante a quarta aula experimental, que fez o percurso do uso (trabalho linguístico na L1 e L2) para a reflexão (na L2). Em aula, os alunos produziram o enunciado ‘Se eu tivesse dinheiro, eu *comprava* um monte de coisas / eu *viajava*.’. **É justamente esse insumo oriundo da atividade linguística que permite avançar para o nível seguinte na abordagem reflexiva e crítica da língua(gem), por meio da qual o aluno pode ser confrontado com outras formas linguísticas pela mediação pontual do professor tal como — *comprava* ou *compraria*? *Viajava* ou *viajaria*?**

Para a atividade epilinguística, portanto, cumpriria ao bolsista saber que a *if*-clause na língua inglesa “se você simplesmente soubesse a nossa história”, construída pelo *pretérito imperfeito* do modo subjuntivo, pede oração principal construída pelo *futuro do pretérito* “as coisas poderiam ser diferentes”. Diferentemente, a oração construída pelos alunos em sala a partir da atividade linguística ‘se tivesse dinheiro eu *comprava*’, ao invés de ‘se tivesse dinheiro eu *compraria*’, pode indicar a intenção de compra como algo mais certo enquanto que ‘*compraria*’ “indicaria algo como apenas provável”, o que encontra respaldo na interpretação semântica de Martin e Nef (1981 citado por Coroa, 1985, p. 58) para quem o futuro do pretérito “inscreve o processo em um vir-a-ser carregado de incertezas”.

Geraldi (1999, p. 63-64) argumenta que uma atividade epilinguística como a aqui proposta é mais fundamental “do que aplicação de fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros” à medida que desperta a consciência do aluno para o uso da sua própria língua e os efeitos de sentido criados nela e por ela. Feito isso, está pavimentado o caminho para o mergulho na língua alvo e, da perspectiva, então, da variante padrão, refletir e perceber o efeito de sentido criado por *would buy* [*compraria*] e a não aceitabilidade na língua inglesa de ‘*used to buy*’ [*comprava*].

Por fim, numa proposta de educação linguística sedimentada numa abordagem crítica de ensino à língua(gem) não se pode negligenciar as condições de produção da charge. O fato de se tratar de uma situação hipotética/condição, não real, marcada linguisticamente pela conjunção ‘*if*’ em ‘*if you only knew*’[se você simplesmente soubesse], proferida por representantes dos povos israelita e palestino, partilhando um livro de História do Oriente Médio (ver dorso do livro), em que cada metade do livro contém uma história — a dos palestinos à direita ‘*The palestinians*’ e a dos israelitas à esquerda ‘*The israelis*’ definitivamente cria efeitos de sentido ideologicamente carregados, a serem (re)significados pelos alunos a partir de seu conhecimento sobre o conflito em tela.

A dificuldade identificada no final do ano de 2014 redirecionou as atividades teórico-metodológicas e o trabalho semanal relacionado ao linguístico-discursivo (percepção, ensino e trabalho epilinguístico) durante o ano de 2015 (cf. Rolim, Oliveira & Dourado, 2015). A segunda atividade analisada foi realizada em agosto de 2015 e é também representativa da dificuldade na percepção de qual linguístico-discursivo deve se tornar objeto de ensino nessa proposta à luz dos objetivos traçados para a aula. Como parte integrantes de sequência didática para tematizar ‘guerra e conflitos’, o poema ‘Rosa de Hiroshima’, traduzido para a língua inglesa, foi selecionado. Em consulta via Messenger para feedback sobre plano de aula, uma das integrantes da dupla foi solicitada a especificar o aspecto linguístico-discursivo que seria trabalhado. Quatro fragmentos da fala da bolsista no bate papo do Messenger com a orientadora denunciam a incerteza:

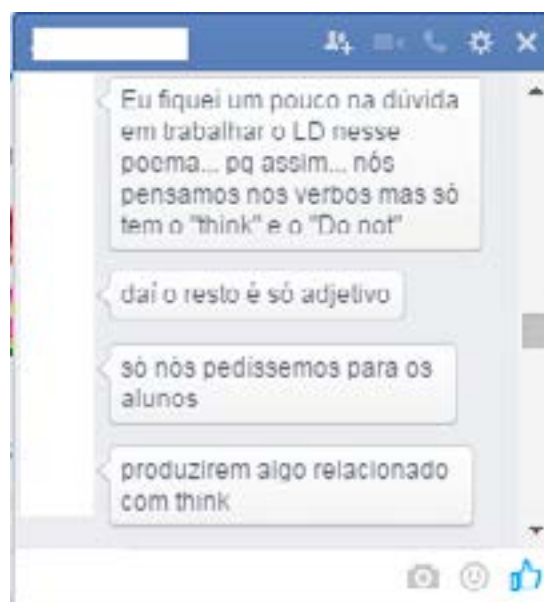


Figura 5. Bate-papo no Messenger

Quando indagado sobre qual aspecto linguístico-discursivo deveria ser alvo de reflexão, considerando o objetivo traçado, o resposta foi unânime: “os adjetivos, por serem abundantes nas primeiras e segundas estrofes”. O grupo também negligenciou a função do adjetivo na canção. Vejamos

Think of those children	But, oh, do not forget
Mute, telepathic	The rose, the rose
Think of those girls	The rose of Hiroshima
Blind, inexact	The hereditary rose
Think of those women	The radioactive rose
Tattered, altered	Stupid and useless
Think of those wounds	The cirrhosis rose
As fiery roses	The atomic anti-rose
	With no color, no perfume
	No rose, no nothing

Quadro 1. Poema Rosa de Hiroshima (Vinícius de Moraes)

A resposta evidencia a dificuldade na percepção do linguístico-discursivo que deve se tornar objeto de ensino. No caso da primeira estrofe, defendemos o pensar sobre as vítimas, que são crianças, meninas e mulheres, além de feridas (wounds). O uso marcado e repetido de ‘think of’ destaca a ação, esse pensar sobre as vítimas e também as feridas, que, por sua vez, são qualificadas de forma expressiva por adjetivos pospostos. A reincidência do sintagma nominal no padrão ‘determinante (those) + núcleo do sintagma nominal (em negrito) + pós modificadores [post modifiers] (adjuntos adnominais, que no poema são morfologicamente representados por adjetivos). Embora os sublinhados coloridos que foram usados nos slides em sala de aula não possam ser fielmente representados nessa versão impressa, vejamos o trabalho com o linguístico-discursivo proposto neste subprojeto.

Propõe-se no caso da primeira estrofe, um olhar crítico sobre a reincidência do sintagma nominal no padrão ‘determinante (those) + núcleo do sintagma nominal (em negrito) + pós modificadores [post modifiers] (adjuntos adnominais, que no poema são morfologicamente representados por adjetivos) e efeitos de sentido criados. Um olhar atento sobre essa construção denuncia um ‘pensar’ (vide uso marcado e repetido de ‘think of’) sobre as vítimas, que são crianças, meninas e mulheres, além de feridas (wounds). Observe o negrito a seguir:

Think of those **children**
Mute, telepathic
Think of those **girls**
Blind, inexact
Think of those **women**
Tattered, altered
Think of those **wounds**
As fiery roses

Mas essas vítimas e feridas não são genéricas, elas são especificadas de forma expressiva por adjetivos pospostos, a saber mudas e telepáticas para as crianças, cegas e inexatas para as meninas, xx e alteradas para as mulheres e finalmente como rosas cálidas no caso das feridas. Não há como se desconsiderar como o poeta nos instiga, na 2.^a estrofe, a não esquecermos [do not forget] a rosa [rose] de Hiroshima à medida que ele desconstrói a brandura de uma rosa pelos adjetivos que remetem à bomba e, portanto, a uma anti-rosa “radioativa”, “inválida”, “inútil”, “estúpida”, sem cor, sem perfume, sem nada. Cumpre reiterar que tudo isso é realizado na língua, na/pela construção sintática do sintagma nominal [noun phrase] cujo núcleo é a rosa [rose em negrito] e pré e pós modificadores [pre e postmodifiers] em itálico. É justamente essa adjetivação pelos pré-modificadores que constrói a anti-rosa [anti-rose em negrito], ou seja, a bomba atômica.

The rose, the rose
The rose of Hiroshima
The *hereditary* **rose**
The *radioactive* **rose**
Stupid and useless
The *cirrhosis* **rose**

The *atomic anti-rose*
With no color, no perfume
No rose, no nothing

Não há como se desconsiderar como o poeta nos instiga, na 2.^a estrofe, a não esquecermos [do not forget] à rosa [rose] de Hiroshima à medida que ele desconstrói a brandura de uma rosa pelos adjetivos que remetem à bomba e, portanto, a uma anti-rosa “radioativa”, “inválida”, “inútil”, “estúpida”, sem cor, sem perfume, sem nada. Cumpre reiterar que tudo isso é realizado na língua, na/pela construção sintática do sintagma nominal [noun phrase] cujo núcleo é a rosa [rose em negrito] e pré e pós modificadores [pre e postmodifiers] em itálico. É justamente essa adjetivação pelos pré-modificadores que constrói a anti-rosa [anti-rose em negrito], ou seja, a bomba atômica.

5. Considerações finais

Uma aula de língua inglesa dessa perspectiva envolve práticas de letramento em que ideologias, valores e identidades são construídas discursivamente. Essa visão está relacionada ao modelo de letramento ideológico proposto por Street (1994) e implica que nas práticas de letramento, os participantes aprendem sobre o mundo social, sobre quem são e sobre o seu interlocutor. Isso se dá na relação com o outro na e pela língua(gem).

Encampar, portanto, uma proposta de educação linguística e, conseqüentemente, letramento crítico na língua inglesa demanda, portanto, oportunizar atividades de natureza linguística (uso) e epilinguística (reflexão sobre os efeitos de sentido uso), o que, por sua vez, implica mudanças na formação linguística do professor. A formação linguística necessária ao professor, construída por disciplinas de língua inglesa no curso de Letras-Inglês, não pode continuar seguindo os parâmetros da formação linguística de um curso de idiomas, que visa formar usuários da língua, proficientes nas quatro habilidades. Afinal, em se tratando de formação de professor de língua, cabe a construção de saberes linguístico-discursivos (Dourado, 2014, 2007), que capacitem o professor em formação a ter competência linguística (de uso e engajamento em práticas situadas de língua(gem)), epilinguística (saber oportunizar reflexão sobre os efeitos de sentido criados no e pelo uso da língua) e metalinguístico (saber falar sobre/explicar sobre a língua e seu funcionamento).

Mas para além disso, cabe ao professor em formação e em serviço o discernimento de quais são as necessidades reais na língua inglesa de um aluno brasileiro. Se houve um momento histórico em que, a partir da tradição grafocêntrica, julgou-se que o aluno brasileiro precisava ler textos técnicos, hoje, numa sociedade hipersemiotizada, marcada por processos de globalização e TICs que se renovam constantemente, precisamos reavaliar as necessidades reais dos nossos alunos, bem como da sociedade. Apesar da crise econômica mundial dos últimos anos, o país tem vivido momentos sem precedentes com possibilidades reais de mobilidade social e internacional, internacionalização das universidades, mercado e turismo internacional crescente

etc. Uma proposta de educação linguística, visando ao letramento crítico, pautada no uso da língua nos diversos gêneros textuais, nos moldes deste e de outros PIBIDs, tem valor inalienável para a sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

- Baynham, M. (1993). Code switching and mode switching: community interpreters and mediators of literacy. In Street, B. (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: CUP.
- Bagno, M. (2002). A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In M. Bagno, G. Gagné & M. Stubbs. *Língua materna: letramento, variação e ensino* (pp. 13-84). São Paulo: Parábola.
- Bezerra, M. A., & Reinaldo, M. A. (2013). *Análise Linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Coroa, M. L. (1985). *Os tempos verbais do português: introdução a sua interpretação semântica*. Brasília: Thesaurus.
- Dourado, M. R., & Bonifácio, C. A. M. (2009). *English in a globaliz/ed world: livro do professor*. João Pessoa, PB: Grafset.
- Dourado, M. (2014). Da conscientização à mobilização de saberes epilinguísticos no ensino de língua inglesa: subsídios para a formação inicial de professores. *V Encontro Nacional das Licenciaturas, IV Seminário Nacional do Pibid*. Professores em espaços de formação [recurso eletrônico]: mediações, práxis e saberes docentes. Natal: EDUFRRN, 2014.
- Dourado, M. (2007, jul./dez.). Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores. *Ariús*, 13(2).
- Edmundo, E. (2013). *Letramento Crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.
- Geraldi, W. (1978). *Se a semântica fosse também pragmática... ou para uma análise semântica dos enunciados condicionais* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Geraldi, W. (1999). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Medrado, B., & Dourado, M. (2015). *Uma proposta de transposição didática: a língua inglesa no ensino fundamental II*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Monte-Mór, W. (2013) Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In C. Rocha & R. Maciel (Orgs.), *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas* (pp. 31-50). Campinas: Pontes.
- Reichmann, C. L. (2013). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas, SP: Pontes.
- Reinaldo, M. A., & Dourado, M. (2007). Conhecimentos de língua portuguesa. In SEC-PB:

- Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias* (pp. 33-100). João Pessoa: A União.
- Neves, M. H. (1999). As construções condicionais. In M. H. Neves (Org.), *Gramática do português falado: novos estudos*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Paraíba. Secretaria de Educação. (2010). Coordenação do Ensino Fundamental. *Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Paraíba*. Conhecimentos de Língua Estrangeira. João Pessoa: Grafset.
- Paraíba. (2007). Coordenação do Ensino Médio. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*. Conhecimentos de Língua Estrangeira. João Pessoa: A União.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Rocha, C., & Maciel, R. (Orgs.). (2013). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes.
- Rolim, J., Oliveira, E., & Dourado, M. (2015). Mapeando mudanças de ações e percepções no subprojeto PIBID/UFPB/Letras-Inglês com o WordSmith 6.0®. Caderno de resumos 8.ª EBRALC / 13.º Encontro de Linguística de Corpus. Universidade Federal da Paraíba (UFPB) João Pessoa (p. 55). Recuperado em 14 outubro, 2015, de http://www.cchla.ufpb.br/elc-ebralc2015/?page_id=271.
- São Paulo. Secretaria de Educação. (2012). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa: 1.º grau (4a ed.)*. São Paulo:SE/CENP.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Travaglia, L. C. (2003). *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez.
- Travaglia, L. C. (2013). *Nas trilhas da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez.

O gênero “fait divers” no ensino de FLE: o desenvolvimento de capacidades de linguagem e a influência de sequência didática em produções textuais dos alunos

Le genre textuel “fait divers” dans l’enseignement du FLE: le développement des capacités langagières et l’influence de la séquence didactique dans les productions écrites des élèves

Renata Añez de Oliveira

Mestre em Letras (FFLCH/USP), Grupo ALTER-AGE/Cnpq
renata.anez@gmail.com

Resumo

Este artigo pretende apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve por intuito principal investigar a mobilização de capacidades de linguagem em produções escritas do gênero textual fait divers, no ensino de francês língua estrangeira (FLE). Nosso estudo se propôs também a verificar a influência das atividades que compuseram a sequência didática (SD) aplicada nas produções textuais dos alunos, de forma a identificar diretamente, em seus textos, indícios de elementos presentes nessa SD. A pesquisa foi realizada no contexto dos cursos de extensão de língua francesa oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). O aporte teórico-metodológico no qual nos baseamos é o do Interacionismo Sociodiscursivo, a partir das contribuições de Bronckart (1999/2007, 2009, 2010) e de Schneuwly e Dolz (2010) para noções como o modelo didático, a sequências didáticas, bem como os conceitos de capacidades de linguagem: as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Estudos de especialistas brasileiros dessa vertente influenciaram nossa pesquisa, com os estudos de Machado (2001), Machado e Cristóvão (2009) e Bueno (2009) entre outros. Para o ensino de língua estrangeira, nos baseamos nas contribuições de Lousada (2007, 2009, 2010a, 2010b, 2012) e Cristóvão (2009, 2010, 2011). Nossos dados mostram uma progressiva mobilização de elementos que compõem as capacidades de linguagem dos alunos. As capacidades de ação e discursivas apresentaram maior mobilização em relação às capacidades linguístico-discursivas. Também encontramos indícios da influência de nossa SD, tanto em um nível menor, como no uso de vocabulário emprestado aos textos da SD, quanto em um nível maior, de organização interna dos textos e em sua apresentação, o que entendemos significar um grau de assimilação e de aprendizagem nos diversos níveis de análise.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Ensino de FLE; *Fait divers*.

Résumé

Cet article présentera les résultats d'une recherche de Master qui a eu pour but principal vérifier la mobilisation des capacités langagières dans les productions écrites du genre textuel fait divers, dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Notre étude a cherché aussi à réperer l'influence des activités qui ont composé la séquence didactique dans les productions écrites des élèves, c'est-à-dire, nous avons cherché des indices, dans leurs textes, de la séquence didactique (SD) appliquée. Notre recherche se base dans la perspective de l'interacionnisme socio-discursif, à partir de textes de Bronckart (1999/2007, 2009, 2010) et de Schneuwly et Dolz (2010), surtout en ce qui concerne aux notions de modèle didactique, séquence didactique et des capacités langagières: d'action, discursives et linguistico-discursives. Des études des spécialistes brésiliens de cette même perspective nous ont influencé, comme dans celles de Machado (2001), Machado e Cristóvão (2009), Bueno (2009) et d'autres. Pour l'enseignement de langues étrangères, nous nous sommes basés sur les contributions de Lousada (2007, 2009, 2010a, 2010b, 2012) et Cristóvão (2009, 2010, 2011). Nos données montrent une progressive mobilisation des capacités langagières des groupes d'étudiants. Les capacités d'action et discursives ont surmonté une mobilisation des capacités linguistico-discursives. Nous avons également trouvé des indices de l'influence de notre SD, dans un niveau micro, comme dans le réemploi de quelques mots présents dans les textes de la SD e aussi dans un niveau macro, dans l'organisation interne de leurs textes et dans les éléments qui comprennent le contexte de production, ce qui nous amène à comprendre qu'il y a eu un degré d'assimilation et d'apprentissage dans les divers niveaux d'analyse.

Mots-clés: Interacionnisme socio-discursif; Enseignement de FLE; Fait divers.

1. Introdução

O gênero *fait divers* tem uma importância atestada no universo de práticas sociais por sua presença nos jornais cotidianos; em livros do universo de estudos linguísticos de orientação francesa e, sobretudo, em manuais de ensino de francês língua estrangeira (FLE), nas mais diversas metodologias de ensino. Porém, não encontramos na literatura do gênero, um estudo sobre suas características e sobre seu potencial discursivo, o que nos parece não coadunar com o fato de ele ser constantemente utilizado como modelo de ensino nos livros didáticos. Desconhecendo o gênero, o aluno de FLE tem de tomá-lo como exemplo para produzir textos; sobretudo têm-se o intuito de levar o aluno a fazer uso de verbos no tempo passado. Em nossa pesquisa, fizemos uma seleção de dez exemplares do gênero *fait divers* publicados em meios digitais, analisando-os de forma a constituir seu modelo didático. Em seguida, elaboramos uma sequência didática (SD) para seu ensino e em um momento posterior, analisamos os textos dos alunos também com base no conceito de capacidades de linguagem (Schneuwly & Dolz, 2010). Nossas análises ainda incluíram a análise das influências dessas atividades na mobilização de capacidades de linguagem dos

alunos. Dessa forma, o papel do professor como criador, propositor das atividades da sequência didática e agente do processo de mediação do ensino foi também objeto de nossa reflexão.

Neste artigo, em um primeiro momento, discutiremos como nosso estudo insere-se na perspectiva do ensino de línguas pelos gêneros textuais e abordaremos o quadro teórico adotado. Em seguida, comentaremos o processo metodológico de nossa pesquisa e mostraremos os principais elementos que caracterizam o gênero *fait divers*, a partir de dados de nosso modelo didático. Por fim, apresentaremos uma atividade da SD que influenciou a produção textual dos alunos.

2. O aspecto descendente e ascendente no ensino de línguas

Em nossa investigação, fizemos uso de textos autênticos no ensino do FLE, procurando contextualizar suas situações de comunicação. Dessa forma, pretendeu-se fazer o aluno tomar contato com os textos em sua situação real de circulação, colocando em prática o que se convencionou chamar de abordagem ou aspecto descendente no ensino de línguas. Nesse movimento, estuda-se a língua em um movimento que vai do amplo e complexo ao pontual, e depois volta-se ao complexo (Bronckart, 2010; Pasquier & Dolz, 1996).

O ensino de língua e de produção textual com base em gênero de textos leva em conta os elementos componentes da situação comunicativa e propõe o contato com exemplares do gênero que existem em circulação; além de partir do conhecimento que o aluno já dispõe a respeito do gênero textual estudado. Essa maneira de abordar seja o ensino de estruturas da língua, seja da escrita através de gêneros pode auxiliar o aluno a apropriar-se de uma visão ampliada da contextualização daquele texto em sociedade, desenvolvendo raciocínios e mobilizando todas as operações complexas necessárias no momento de produzir um texto.

Segundo Bronckart (2010), o ensino de línguas que adota a perspectiva ascendente privilegia o ensino de unidades linguísticas, em contraposição ao ensino de textos e gêneros textuais e sua contextualização na comunicação humana. Dessa forma, no estudo da língua seriam utilizados textos fabricados para seu ensino e, após o estudo de aspectos gramaticais, estaria presumido que os alunos possam escrever textos, sem que essa produção seja inserida em uma situação comunicativa maior. Contudo, sabemos que em uma situação de comunicação real, o aluno necessita fazer uso de estruturas mais complexas, não fazendo uso apenas de elementos pontuais, isolados de um contexto e de uma situação de comunicação, mas sim de forma contextualizada. Para conseguir interagir em uma situação real de comunicação, o aluno deve ser exposto não só a elementos da língua, mas a uma situação autêntica de uso da linguagem. Dessa forma, propõe-se que o aluno faça uso de elementos, não somente gramaticais, mas textuais, e mobilize seu conhecimento de mundo, colocando em prática a reflexão em relação à situação de comunicação, levando-se em conta toda a

situação de comunicação e os efeitos que sua produção possa provocar no destinatário do texto. Nesse sentido, ele vai colocar em prática muito mais elementos do que na produção de frases isoladas, sem um contexto de comunicação.

Bronckart (1999/2007, p. 85) argumenta que, de uma forma geral, a “utilidade dos conhecimentos gramaticais tradicionais para o desenvolvimento da maestria textual não pôde ser demonstrada” e que assistimos a uma revalorização do ensino textual. Assim, o posicionamento epistemológico dominante que permitiu a elaboração de abordagens e de métodos tradicionais de ensino de línguas atualmente deu lugar a uma revalorização do ensino textual. O autor ainda propõe dois eixos paralelos para que o ensino da língua possa se dar: 1) a realização de atividades de inferência e codificação que levem a um domínio das principais noções e regras do sistema da língua; 2) a realização de atividades de sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo, em que algumas regras de planificação e textualização seriam conceituadas. Propõe-se que isso deva ser feito de forma simultânea, e com a certeza de que esse é um processo longo e que pode ser coroado de sucesso na medida em que “a pesquisa linguística chegar a propor um conjunto de noções válidas tanto para o nível de estruturação frasal quanto para o nível de estruturação textual” (Bronckart, 1999/2007).

Nosso estudo, situado nesse momento de revalorização do ensino textual, partilhou então dessa forma de realização simultânea de ensino da língua, em que a comunicação através de um gênero textual está em um primeiro plano e o estudo do sistema da língua ocorre em um segundo momento, como decorrência do aprendizado do gênero estudado.

3. Quadro teórico adotado

Os estudos da corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) voltam-se ao estudo da organização e do funcionamento dos textos/discursos, que “são os “instrumentos maiores do desenvolvimento humano”, não somente dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas” (Bronckart, 2006). Percebe-se então o papel fundamental que tem a linguagem nessa corrente teórica, que a considera como o principal elemento das interações sociais, determinado pelos seus contextos e como elemento que permite a geração do conhecimento. Dessa forma, a prática discursiva é considerada um recurso para que os indivíduos possam se relacionar e também é utilizada para regular os processos psicológicos dos sujeitos (Bronckart, 1999/2007). Para o ISD, as práticas de linguagem são consideradas instrumentos que permitem a construção do pensamento consciente e que proporcionam desenvolvimento. Bronckart (1999/2007, 2009, 2010) define três níveis de estrutura dos textos, nomeada *arquitetura textual*¹. Ela é delineada, de forma muito breve, desta maneira:

¹ A noção de arquitetura textual tem sido reestruturada de acordo com o avanço dos estudos do ISD, tendo portanto, após nosso estudo, tido uma readequação nos elementos que compõem seus níveis.

- 1º. nível: infraestrutura, planejamento geral do conteúdo temático (codificado em um pequeno resumo do texto, em como foi organizado), pelos tipos de discurso mobilizados, que tratam dos segmentos textuais a partir das operações psicolinguageiras existentes nas estruturas dos textos, que são, de uma maneira geral, do nível do expor e do narrar e suas modalidades de articulação; sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, dialogal, injuntiva, explicativa);

- 2º. nível: mecanismos de textualização, que contribuem para dar ao texto sua coerência linear ou temática, para além da heterogeneidade da infraestrutura, pelo jogo dos processos isotópicos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal. Os mecanismos de conexão contribuem para a marcação das articulações da progressão temática;

- Nível mais superficial: mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa — através da distribuição de vozes — e de modalização, que explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa.

O autor sugere ainda que seu capítulo sobre mecanismos enunciativos seja completado com outros autores. São diversos os autores que tratam do estudo de inserção de vozes nos textos e discursos. Em nosso trabalho, no que se refere aos mecanismos de responsabilidade enunciativa, recorreremos ao trabalho desenvolvido por Maingueneau (2002), que aponta índices de inserção de vozes. Com auxílio de seus apontamentos, procuramos apenas identificar a heterogeneidade mostrada nos *faits divers*, ou seja, percebida por meio de marcas linguísticas. De acordo com o que se apresentou nos textos de nosso corpus de pesquisa para o modelo didático, fizemos uso dos conceitos de: a) Discurso direto (ou DD); b) Discurso indireto; c) Discurso segundo; d) Ausência de introdutores; e) Modalização autonímica e f) Formas híbridas — a) a ilha enunciativa, b) o discurso direto com “que”, em que há verbos introdutores de discurso indireto, seguidos de discurso direto.

Juntamente ao quadro teórico do ISD associamos a noção de capacidades de linguagem, que são definidas como as “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (Schneuwly & Dolz, 2010). Assim, em linhas gerais, para adequar um texto às características do contexto em que ele será produzido, o produtor do texto irá mobilizar as capacidades de ação; para fazer uso de modelos discursivos para a estruturação do seu texto, fará uso de suas capacidades discursivas; e na medida em que mobiliza conhecimentos relacionados às unidades linguísticas típicas do gênero e, ainda, domina as operações psicolinguísticas necessárias para a produção de um determinado exemplar do gênero estudado, estará fazendo uso de suas capacidades linguístico-discursivas.

Ainda segundo Schneuwly e Dolz (2010), a análise das capacidades de linguagem dos aprendizes pode ajudar a compreender as transformações que se produzem ao longo da aprendizagem e podem também contribuir para fixar os contornos das intervenções dos professores. Uma vez que as capacidades de linguagem são mobilizadas, entende-se que há nova aprendizagem social, já que os aprendizes terão se apropriado de um modelo de prática de linguagem. Essa apreensão pode ser transferida a outras situações de uso da linguagem, no aprendizado de outros gêneros textuais. E aí reside um importante interesse no trabalho com os gêneros textuais: impulsionar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para que de uma maneira amplificada, o indivíduo possa fazer uso desse conhecimento na produção de outros gêneros, vizinhos ou não.

O estudo do gênero *fait divers*, na constituição do modelo didático e das atividades da SD e as análises das capacidades de linguagem nos textos dos alunos foram baseados no entrecruzamento dos níveis de análise da arquitetura textual dos textos e das capacidades de linguagem. Assim, adotamos a perspectiva de que, através do ensino de um gênero textual, podemos contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Reproduzimos em seguida o quadro que nos permitiu a realização das análises:

Quadro 1. Quadro de referência para as análises (como presente em Añez-Oliveira, 2014)

Modelo de análise de textos do ISD		Capacidades de linguagem
<i>Contexto de produção</i>		Capacidades de ação
<i>Físico</i>	<i>Sociosubjetivo</i>	
- o lugar de produção	- o lugar social	
- o momento de produção	- a posição social do emissor	
- o emissor (produtor ou locutor)	- a posição social do receptor	
- o receptor	- o objetivo (ou os objetivos da interação)	
<i>Infraestrutura geral do texto</i>		Capacidades discursivas
Plano geral		
Tipos de discurso		
Sequências		
Desfecho social		
<i>Coerência temática</i>		Capacidades linguístico-discursivas
Mecanismos de textualização — conexão e coesão nominal e verbal		
<i>Coerência pragmática</i>		
Mecanismos enunciativos — gestão das vozes		
Modalizações		

Na elaboração do modelo didático do gênero *fait divers*, inserimos um elemento nesse modelo de análise, o “desfecho social” na infraestrutura geral do texto, pois esse item foi recorrente no corpus de textos do gênero. Mais à frente trataremos da inclusão desse tópico, quando discutiremos as características do gênero.

4. O contexto e as etapas da pesquisa

A pesquisa foi realizada no contexto dos cursos de extensão de língua francesa oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). O curso, de nome “Descobrimo o anúncio publicitário, a notícia e o relato de viagem”, teve duração intensiva e foi composto de um público de universitários e de alunos da comunidade externa da Universidade de São Paulo (USP) de nível A2-B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECRL) para o ensino de línguas.

Como etapas da pesquisa, consideramos dois momentos principais: I. Elaboração do modelo didático e da sequência didática; II. Aplicação da sequência didática e análise dos dados.

Os dez textos que compuseram o modelo didático foram coletados em sites como os do: “Le Parisien”, “20 minutes”, “Le Dauphiné”, “Le Post”, “Yahoo”, “Metro France”. Parte desses jornais têm versões impressas, como o “Le Parisien”, “20 minutes”, “Le Dauphiné” e “Metro France” e outros somente contam com uma versão na Web. Procuramos analisar sites de veículos mais e menos conhecidos, para verificar se haveria ou não uma variação na estrutura do gênero analisado. Em seguida, compusemos atividades para um curso piloto, realizado também em um curso intensivo, em fevereiro de 2012 no mesmo contexto de pesquisa, em que pudemos fazer uso de algumas atividades criadas e ainda realizar ajustes, de acordo com nossos objetivos, para um curso posterior, ocorrido em julho, que forneceu os dados para nossa pesquisa. Esse curso teve a duração de 45 horas, dividido em 4 semanas e, para a parte destinada ao estudo do gênero *fait divers*, tivemos cerca de 13h de aulas para a aplicação da SD. A duração de cada aula foi de 3h e as etapas de nossa sequência compreendeu:

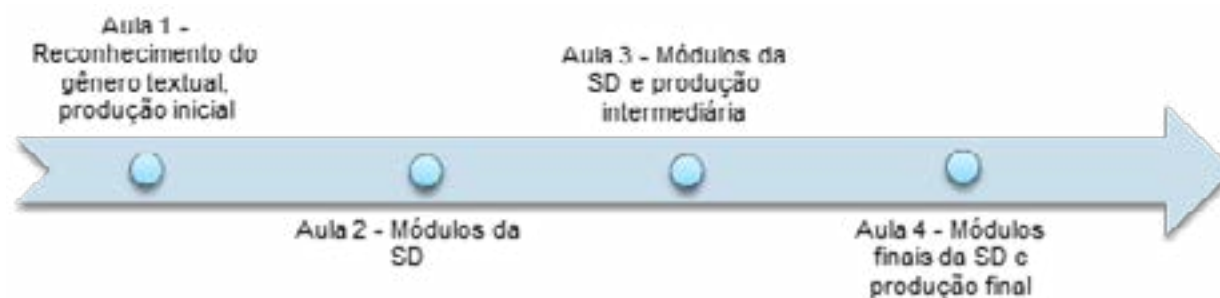


Figura 1. Descritivo das etapas de aplicação da SD

A aplicação da sequência didática resultou nas produções iniciais, intermediárias e finais dos grupos A, B, C e D. Optamos por analisar os dados dos grupos que estiveram presentes em todos os momentos do curso, pois, tratando-se de um curso intensivo, cada etapa de ensino fez-se muito importante. Cada grupo foi composto de até quatro alunos.

5. O gênero “fait divers”

O *fait divers* é um gênero textual que trata de acontecimentos fora do comum, casos de violência, roubos, sequestros, crimes e de uma forma geral, delitos. Comparando-o com o gênero notícia, é um gênero que tem mais semelhanças do que diferenças. Mesmo que o *fait divers* não tenha sido, com grande frequência, objeto de estudo de linguistas, semiologistas ou analistas midiáticos (Lits, 2001) é um gênero que sempre esteve presente na imprensa, e remonta a seus primórdios, no final do século XIX (Dion, 2007).

Nos *faits divers*, como nas notícias, não se pode tratar dos acontecimentos de forma a fazer proceder a uma reflexão, ou levar a ela; por isso o redator da notícia não pode ser marcado, através do uso de pronomes ou realizar julgamentos (Lage, 2010), o que caracterizaria uma modalização evidente; o texto também não pode conter traços estilísticos. Porém, em nossas análises de exemplares do gênero, verificamos que é bastante frequente a presença de modalizações, tais como encontramos em Bronckart (1999/2007).

Em relação à estrutura desse gênero textual, consideramos-na como equivalente à do gênero notícia, composto do lide, ou primeiro parágrafo da notícia e dos outros parágrafos que são reunidos como um relato de diversos fatos a partir do mais importante ou interessante ao menos importante (Lage, 2010, p. 17). Na análise de diversos exemplares do gênero, verificamos a recorrência da estrutura da notícia como sendo a mesma do *fait divers*. Porém, nos *faits divers*, após o lide, há uma tendência à ordenação dos fatos em ordem cronológica, a partir do fato mais interessante, ou a partir do que o produtor do texto julga interessante ser de conhecimento do leitor potencial. O que, em essência, distinguiria o *fait divers* da notícia, em um primeiro momento, seria o tema abordado, sendo esse muitas vezes banal e, portanto, de menor relevância em relação a notícias de ordem econômica e política; e em um segundo momento, a ordenação dos fatos de forma cronológica, o que não se encontra na teorização do gênero notícia.

O gênero *fait divers* está presente nos mais diferentes tipos de jornais, sejam eles mais intelectualizados ou mais populares (Constant, 1999). O espaço que o gênero tomará no impresso ou no publicado on-line será definido exatamente por essas características, mais intelectualizado ou mais popular. Os jornais populares dedicam maiores espaços ao gênero. O *fait divers* é presente no universo dos gêneros jornalísticos nas mais diversas línguas, mas somente em francês o gênero tem uma amplitude de temas, como por exemplo, em jornais africanos francófonos, em que

notícias ligadas a religiões têm determinados espaços específicos (Lits, 2001). Assim, o gênero tem o seu sentido amplificado, principalmente em língua francesa, por causa da abrangência de temas de que pode tratar.

Em língua portuguesa, no Brasil, não há seções de nome *fait divers*, mas ele é encontrado nas seções de temas cotidianos. Nos jornais franceses ele está, em geral, em rubricas de nome “Insolite”, “Actualités”, “Société” e, nos jornais mais populares, a seção tem o nome do próprio gênero.

Os textos do gênero devem tratar de uma transgressão, algo que distorça o curso normal dos fatos. Algumas vezes os textos parecem assumir por vezes um tom moralizador, mostrando que existem regras na sociedade e que elas não devem ser desrespeitadas. Isso parece mais evidente nos casos policiais ou de violência. Os parágrafos finais dos *faits divers* devem constituir-se em um desfecho que reestabeleça a ordem dos fatos transgressores narrados. É necessário que a voz social que se faz presente pela voz do jornalista narre se os protagonistas transgressores dos *faits divers* foram punidos ou qual foi a avaliação social que tiveram. Acerca disso, Dion (2007, p. 130-131) desenvolve:

O *fait divers* é a narração de uma transgressão (social, moral, religiosa ou natural). Nomeando o desvio, este tipo de informação identifica pelo próprio fato as proibições sociais, reforçando, assim, o sistema de valores prescritos pela sociedade na qual ele se inscreve.”[...] “Estas narrativas exemplares têm por função denunciar toda espécie de desvios e, assim, reforçar os modelos de conduta prescritos pela sociedade.

Nesse sentido, consideramos que o *fait divers* signifique, por vezes, o que chamaríamos um ‘regulador social’, que representaria os valores estabelecidos em uma sociedade. Outros teóricos que trataram do *fait divers* como Constant (1999), Vandendorpe (1992), Létourneau (1992) também ressaltam esse seu aspecto “moralizador”. Dessa forma, acrescentamos à infraestrutura geral do *fait divers*, em sua análise o item “desfecho social”, que deve tratar desse parágrafo em que o reestabelecimento da ordem, a solução social para o caso deva ser apresentada, na voz do jornalista.

Abaixo reproduzimos o quadro que sintetiza o modelo didático elaborado, através da análise dos dez exemplares do gênero.

Quadro 2. O modelo didático do *fait divers* (como presente em Añez-Oliveira, 2014)

Modelo de análise de textos do ISD		Síntese do modelo didático do « <i>fait divers</i> »
<i>Contexto de produção</i>		
<i>Físico</i>	<i>Sociosubjetivo</i>	<i>Contextos físico e sociosubjetivo</i>
o lugar de produção	o lugar social	Redação/Jornal <i>on-line</i>
o momento de produção	a posição social do emissor	Sempre há data de publicação/representante do veículo
o emissor (produtor ou locutor)	a posição social do receptor	Jornalista ou redator/leitor de mídia digital de determinado jornal <i>on-line</i> ou de <i>sites</i> que levem ao acesso de notícias desse jornal
o receptor	o objetivo (ou os objetivos da interação)	leitor de mídia digital/informar sobre um fato fora do comum
<i>Infraestrutura geral do texto</i>		
Plano geral		Pirâmide invertida
Tipos de discurso		Relato interativo (presença de marcadores temporais, advérbios, locuções adverbiais e/ou dêiticos)
Sequências		<i>Script</i> (narrativa sem tensão). Exceção para o texto 8.
Desfecho social		Sempre existente, às vezes índices do desfecho já são encontrados no título ou lide, mas eles são sempre melhor desenvolvidos no final do texto.
<i>Coerência temática</i>		
Mecanismos de textualização — conexão e coesão verbal e nominal		<p><u>Conexão</u> — Justaposição. Presença de grupos nominais, marcadores temporais, dêiticos, conectores como: <i>pour, quand, lorsque, où, mais, après, ensuite, avant, jusque, afin de, désormais, toutefois, que.</i></p> <p><u>Coesão verbal</u> — sucessão dos principais fatos contada no presente ou no pretérito perfeito. Imperfeito para descrever ações, os outros tempos complementam o relato, indicando anterioridade no passado (mais-que-perfeito, infinitivo passado), prospecção (futuro simples ou futuro próximo). Voz passiva presente na maioria dos textos, muitas vezes ligada ao desfecho social. Ainda outros tempos verbais, como: participio presente e passado, gerúndio, infinitivos presente e passado, “<i>conditionnel présent et passé</i>”, “<i>futur antérieur</i>” e subjuntivo.</p> <p><u>Coesão nominal</u> — variedade em seu emprego (pronomes possessivos, demonstrativos, adjetivos demonstrativos, apostos, complemento de objeto direto e indireto, palavras sinônimas). As escolhas para substituição do referente denotam o posicionamento enunciativo do jornal.</p>
<i>Coerência pragmática</i>		
Mecanismos enunciativos — gestão das vozes		Voz do autor. DD, DI, formas híbridas, modalização autonímica, voz social.
Modalizações		Predominância de modalizações apreciativas e modalizações lógicas (com o fato de que temos que assumir que o que se conta é verdadeiro). Modalizações pragmáticas e deonticas não são recorrentes.

Deve-se ressaltar a relatividade dos dados encontrada nessa análise em relação à diversidade de textos publicados na imprensa francesa. Em nosso corpus, esses dados permitiram a seleção de determinados aspectos que auxiliaram a elaboração da sequência didática.

6. A influência de atividades da ISD nos textos dos alunos

As análises das produções intermediárias e finais apontaram traços de influências da SD, como no uso de um vocabulário mais variado, às vezes tomado aos textos; na inserção de elementos de organização estrutural dos textos trabalhados, como termos das versões on-line dos textos analisados em aula, e sobretudo a reorganização textual dos textos produzidos pelos alunos podem ser considerados influências do processo de ensino proporcionado pela sequência. Em um determinado momento de sua aplicação, entre a produção intermediária e final, foi realizada uma atividade em que os próprios alunos corrigiram os textos de outros grupos, de modo a apontar, com auxílio da observação de um quadro que listava características do gênero já estudadas até aquele momento do curso, se o texto apresentava determinados itens. Reproduzimos o quadro de correção de um dos grupos abaixo:

2. Echangez votre texte avec celui d'un autre groupe. Utilisez les grilles suivantes pour analyser le fait divers écrit par un autre groupe.

 Dans l'analyse de vos textes

1. Observez si dans la construction des textes produits, les caractéristiques d'un texte journalistique d'un 'fait divers' sont présentées. Cochez Oui ou Non.

A) Le contexte du fait divers

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Où le texte a été publié	X	X
Un journaliste l'écrit		X
Le texte est intéressant pour un lecteur d'un journal électronique populaire	X	

C'est un texte très bon et intéressant, mais il est un peu répétitif.

B) L'organisation du fait divers

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Le texte a un titre intéressant qui informe le lecteur des principaux faits qui vont être racontés	X	X
La date de ce texte est présentée		X
Le premier paragraphe contient les informations: Qui? Que? Où? Quand?		X
Le texte présente une suite des faits, qui justifient ou expliquent le fait principal	X	
A la fin du texte, il y a la résolution des faits présentés	X	

Atelier 2 – Le monde des faits divers Professeure Renata Afêz - Coursos Extracurriculares FFLEP
Juillet 2012

Figura 2. Exemplo de ficha-controlê usada em correção dos alunos na SD

Esse quadro denominamos “ficha-controle” ou “ficha-análise”, e certamente fez parte do processo de aprendizado e reconhecimento de características do *fait divers*. A correção feita sobre as marcações em X foi feita pela professora, como verificação final da correção do grupo. A observação escrita foi feita pelo grupo que corrigiu o texto de outro. Uma ficha-controle mais completa no final do curso foi o recurso principal utilizado para a análise dos textos dos alunos, e contribuiu para a atribuição de notas, já que se tratava de um curso extracurricular regular, mesmo que excepcional, por seu conteúdo.

As atividades que indagavam sobre o contexto de produção dos textos estudados e a ênfase dada pela professora em determinados aspectos característicos dos *fait divers* conseguiram ser efetivas se observamos a produção final dos alunos, já que, por exemplo, todas as produções incluíram o “desfecho social”, elemento ressaltado nas aulas, pois não havia sido incluída atividade sobre o assunto na SD e percebeu-se, através das produções anteriores dos alunos, a falta desse elemento de infraestrutura textual. Outras atividades, como a de ordenar os trechos de um *fait divers*, ou outra de associar os elementos que explicam a ordem de um texto em pirâmide invertida também contribuíram para que os alunos organizassem seus textos de modo a não mais partir da ordenação de uma narrativa tradicional.

7. Conclusão

Nossa pesquisa pretendeu ilustrar uma experiência de ensino de FLE fundamentada no quadro teórico do ISD, de modo a auxiliar professores e pesquisadores na adaptação de seus objetos de ensino a suas realidades de trabalho e/ou pesquisa. Esse processo de estudo, apropriação, criação e adaptação é complexo e também depende da experiência de cada especialista em seu ambiente de trabalho e/ou ensino. Realizamos um estudo sobre o *fait divers*, evidenciando determinadas características desse gênero e esperamos incentivar a pesquisa desse gênero em ensino de FLE e de outros gêneros de mesmo domínio, pois são textos de grande importância na circulação em sociedade. Nossa experiência também promoveu desenvolvimento aos grupos de alunos que participaram do curso e principalmente à professora, que também esteve no papel de pesquisadora.

Referências bibliográficas

- Añez-Oliveira, R. (2014). *O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo (2a ed.). São Paulo. (Obra original publicada em 1999).
- Bronckart, J.-P. (2009). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (A. R. Machado & M. L. M. Matêncio. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2010). *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências*. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Palestra ministrada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bueno, L. (2009). Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In *CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar*. São Paulo: Secretaria de Educação.

- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: *Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL). Paris: Didier.
- Constant, J. (1999). *Le fait divers dans la presse quotidienne française* (Mémoire de Lettres Modernes). Université Paris IV Sorbonne, Paris. Recuperado em 7 junho, 2012, de http://constant.j.free.fr/memoires/jerome_constant/index.htm.
- Cristóvão, V. L. L. (2009). Sequências didáticas para o ensino de línguas. In R. Dias & V. L. L. Cristóvão (Orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas* (pp. 305-344). Campinas: Mercado de Letras.
- Cristóvão, V. L. L. (2010). O gênero quarta-capa no ensino do inglês. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra. *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola.
- Cristóvão, V. L. L., & Nascimento, E. L. (2011). Gêneros textuais: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In A. Karwoski et al. (Orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (4a ed.). São Paulo: Parábola.
- Dion, S. (2007, junho). O fait divers como gênero narrativo. *Letras*, 34, 123-131. Recuperado em 18 abril, 2011, de http://w3.ufsm.br/revistaletas/artigos_r34/revista34_8.pdf.
- Lage, N. (2010). *Estrutura da notícia* (6a ed.). São Paulo: Ática.
- Létourneau, J. (1992). Les contextes de signification d'un fait divers. *Tangence*, 37, 46-55. Recuperado em 19 agosto, 2013, de <http://id.erudit.org/iderudit/025724ar>.
- Lits, M. (2001). Le fait divers: un genre strictement francophone? *Semen*, 13. Recuperado em 7 junho, 2012, de <http://semen.revues.org/2628>.
- Lousada, E. G. (2007). O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizado de LE. In M. C. Damianovic (Org.), *Material Didático: Elaboração e Avaliação* (pp. 33-42). Taubaté, SP: Cabral.
- Lousada, E. G. (2009). Gêneros textuais e ensino de produção escrita: um caso de ensino do francês em nível universitário. *SIGNUM: Est. Ling.*, 12(2), 167-184.
- Lousada, E. G. (2010a). *A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos*. Artigo apresentado no Encontro de Pós-Graduandos em Estudos Discursivos da USP (EPED), São Paulo.
- Lousada, E. G. (2010b). Elaboração de material didático para o ensino de francês. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra. *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola.
- Lousada, E. G. (2012). Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In R. Dias & R. L. P. Dell'Isola (Orgs.), *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras.
- Machado, A. R. (2001). Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *Intercâmbio*, 10, 137-147.
- Machado, A. R., & Cristóvão, V. L. L. (2009). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In A. R. Machado, L. S. Abreu-Tardelli & V. L. L. Cristóvão. *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de comunicação* (2a ed.). (C. P. de Souza-e-Silva e D. Rocha, Trads.). São Paulo: Cortez.
- Pasquier, A., & Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 31-41.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2010). *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (2a ed.). Campinas: Mercado de Letras.
- Vanderdorpe, C. (1992). La lecture du fait divers: fonctionnement et effets cognitifs. *Tangence*, 37, 56-69.

GÊNEROS E LITERATURA



A narrativa pós-moderna no ensino de literatura: uma possibilidade de leitura da obra *Bilac vê estrelas*, de Ruy Castro

The post modern narrative in the teaching of literature: a chance to work *Bilac* reading *see stars*, Ruy Castro

**Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira & Ricardo Magalhães
Bulhões**

Professora Assistente (UNESP Assis/SP)
Professor Adjunto (UFMS Três Lagoas/MS)
eliana@assis.unesp.br ricardoufms1@gmail.com

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar uma possibilidade de leitura da obra *Bilac vê estrelas*, de Ruy Castro (2000), na qual se considera o papel do leitor e do narrador. Para a consecução desse objetivo, pretende-se refletir, a partir das contribuições da estética da recepção, acerca do que propicia o prazer na leitura para o jovem leitor e quais elementos determinam o papel do leitor implícito, bem como as disposições do narrador. Constrói-se, neste texto, a hipótese de que a estratégia do escritor de apresentar sua narrativa sob a forma de um romance pós-moderno intertextual permite ao leitor, no reconhecimento da dialogia, ampliar seus horizontes de expectativa e desenvolver um olhar crítico sobre a produção contemporânea.

Palavras-chave: Estética da recepção; Formação do leitor; Narrativa pós-moderna.

Abstract

This paper aims to present a possibility of reading *Bilac work see stars* by Ruy Castro (2000). This analysis considers the role of the reader and the narrator. To achieve this goal, we intend to reflect from contributions by the aesthetics of reception on what provides the pleasure in reading for the young reader, what elements determine the role of the implied reader, and the provisions of the narrator. In this text is discussed the hypothesis that the writer's strategy to present his narrative in the form of an intertextual post-modern novel allows the reader, through the recognition of the dialogy, to broaden his horizons of expectations, and to develop a critical look at contemporary production.

Keywords: Reception Aesthetics; Reader formation; Post-modern narrative.

1. Introdução

Bilac vê estrelas, do jornalista, tradutor, adaptador e escritor mineiro Ruy Castro (2000), inaugura sua publicação ficcional e se insere no gênero romanesco de produção pós-moderna, mais especificamente, no de metaficção historiográfica. Dentro dessa perspectiva, *Bilac vê estrelas* questiona os conceitos inter-relacionados que acabaram se associando ao humanismo liberal e ao próprio fazer artístico — poético e ficcional — e científico, bem como os processos de comodificação no mercado editorial que consagram escritores, como Bilac, em detrimento de outros, como José do Patrocínio, que ocupou a cena literária brasileira na virada do século XIX para o XX.

A obra caracteriza-se pela narrativa autoconsciente que exige tanto o distanciamento quanto o envolvimento do leitor e enquadra-se na definição de “metaficção historiográfica”, por ser um texto produzido por meio da ambivalência no qual convergem o histórico e o ficcional. Concebe-se metaficção historiográfica, conforme Linda Hutcheon (1991, p. 129), como aquela que recusa a visão de que apenas a história tem uma pretensão à verdade, já que tanto a história como a ficção são sistemas de significação e é a partir dessa identidade que ambas obtêm sua principal pretensão à verdade.

Norteia a análise do romance de Castro (2000), a concepção, conforme Regina Zilberman (1984, p. 133-4), de que uma obra, por ser uma unidade composicional e dialógica, é portadora de um fenômeno literário que circula do plano ficcional ao ideológico a partir de sua estrutura, independentemente da sociedade que o produz ou o reflete. Para tanto, busca-se compreender como se organizam os discursos na narrativa.

De acordo com Cyana Leahy Dios (2000, p. 27), um dos benefícios da literatura é permitir ao leitor “viver” dilemas morais. Nesse sentido, constrói-se neste texto a hipótese de que o contato com o romance de Castro, pelo diálogo com “verdades textuais”, contextuais e históricas, permite ao leitor ampliar seus horizontes de expectativa. Como se pode notar em *Bilac vê estrelas*, Castro (2000), de maneira ágil e divertida, cria novas situações, reorganiza acontecimentos, mediante os pressupostos do riso e da galhofa. Trata-se, portanto, de uma representação burlesca, “paródia carnavalesca” (Bakhtin, 1999), que provoca o riso catártico, cuja intenção maior é ironizar a aspiração humana por um momento glorioso.

Nesse texto, parte-se do princípio de que a literatura é condicionada, em seu caráter artístico e em sua historicidade, pela relação dialógica entre obra e leitor. Essa relação decorre da presença de vazios no texto, os quais constituem sua estrutura de apelo. Por sua vez, essa estrutura invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento: o leitor implícito (Iser, 1999). Embora seja uma projeção do texto, esse leitor ocupa um lugar que vem a ser preenchido por um indivíduo real: o leitor empírico. As reflexões sobre esse recebedor permitem detectar se a obra de Castro (2000) é atraente para o leitor, ou seja, se lhe permite estabelecer uma relação de comunicabilidade.

2. Ora direis...

Bilac vê estrelas é um romance detetivesco cômico de 147 páginas, cujo enredo contextualiza-se no Rio de Janeiro de 1903. Suas peripécias ocorrem entre os meses de maio e setembro, e o clímax é deflagrado no feriado nacional de sete de setembro. O último capítulo avança dois meses na sequência temporal e instaura a circularidade, quando a trama se encerra na confeitaria Colombo, local frequentado por Bilac.

Seu desenlace conota que, no Brasil, a justiça não se efetiva, pois dois criminosos — uma espiã portuguesa, Eduarda Bandeira, e seu comparsa brasileiro, um ex-padre libertino, Maximiliano —, embora roubem os planos de Patrocínio para a construção de um dirigível e tentem matá-lo, são capturados por infração de trânsito ao circularem em local proibido. Ambos respondem somente a um processo por perturbação da ordem pública, que “[...] determinado juiz admirador [...]” (2000, p. 145) da bela mulher, por fim, mandara arquivar.

O enredo da obra envolve uma situação ficcional em que o famoso poeta Olavo Bilac, apoiando o jornalista José do Patrocínio, seu amigo há 20 anos, em seus planos de construção de um dirigível que comporte vários passageiros, inspirado nos feitos de Santos-Dumont, vê-se envolvido em uma história de espionagem industrial que se desenvolve no eixo Brasil e Europa: Rio de Janeiro, Portugal e Paris. A criação de Patrocínio atrai a atenção de dois jovens aeronautas franceses, Deschamps e Valcroze, que contratam a bela Eduarda para roubá-la. Essa espiã tenta seduzir Bilac para ter acesso aos manuscritos, contudo, o poeta não possui perfil de quem se deixa seduzir.

O romance de Castro estabelece, de forma cômica e elaborada, um diálogo entre história e ficção. Por meio desse diálogo, parodia a obra *Via láctea*, de Bilac, mais especificamente, o primeiro verso de seu soneto XIII: “Ora (direis) ouvir estrelas!”, ampliando sua significação. Assim, justifica-se o título ambíguo do livro que assume teor crítico e cômico ao representar um Bilac afetado, estrábico e complexado por isso, vaidoso, sonhador e exagerado, que vê “estrelas”, sonha acordado, imagina Paris no Rio e devaneia com a glória do Olimpo. Ao tratar da fase culminante de cosmopolitismo de Bilac (1900-1922), na perspectiva dialética do local e do cosmopolita, apontada por Antonio Candido, Álvaro Santos Simões Junior (2007, p.280) destaca que, ao caminhar pelas ruas do Rio de Janeiro, o escritor parnasiano depara-se com uma realidade avessa a seus padrões estéticos, por isto passa a criticá-la em suas crônicas. O romance de Castro revisita este Bilac engajado com os problemas sociais e políticos de seu tempo e direciona seu foco a temas como “[...] esgotos, ratos, mosquitos, piolhos, peste bubônica e febre amarela” (2000, p. 10).

Durante o desenrolar da trama, o poeta, de fato, vê “estrelas” quando é agredido por Eduarda com uma bengalada na cabeça, desmaia e sonha com Paris de Victor Hugo e dos grandes nomes do Parnasianismo, além de chegar ao Parnaso: “E, no pico dessa montanha, Bilac finalmente o viu: sentado num trono, com uma lira nas mãos, o jovem alto, belíssimo, de serena fisionomia. [...]. O deus a quem chamavam Apolo, Bilac suspirou [...]” (2000, p. 118).

O romance de Castro, marcado pelo relato de um narrador heterodiegético irônico e onisciente, inicia-se com reflexões de Bilac acerca da valorização popular de um escritor. Ciente de seu sucesso junto ao seu público, angustia-se pelo esquecimento em que se encontra o grande jornalista abolicionista e seu amigo há 20 anos, além de ídolo, José do Patrocínio.

De acordo com a biografia de Patrocínio (1853-1905), de fato, após a abolição dos escravos e a proclamação da República, esse jornalista passou a lutar por um programa liberal e foi afastado da vida pública. Sob acusação de ter participado de uma revolta contra o governo de Floriano Peixoto, teve seu jornal, *Cidade do Rio de Janeiro*, interdito e foi deportado para Cucuí, no Amazonas. Pouco tempo depois, retornou ao Rio, mas afastou-se da vida pública, colaborando de forma esparsa na imprensa. Em seus últimos anos de vida, concentrou-se na construção de um dirigível de 45 metros, denominado “Santa Cruz”. Seu sonho, contudo, jamais foi concluído. Durante um discurso de homenagem a Santos Dumont, realizado no Teatro Lírico, foi vítima de uma hemoptise e faleceu pouco depois, aos 51 anos de idade. Patrocínio também produziu obras de ficção, mas sem a repercussão nem o talento do jornalista. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e ocupou a cadeira de número 21, que tinha Joaquim Serra como patrono (Educação UOL, 2015¹; Wikipedia, 2015²).

O ritmo do livro é intenso, pautado por peripécias de seus protagonistas. Uma das características pós-modernas avulta na narração, pois o enunciador deixa claro para o leitor que seu olhar se volta para o passado, mas com o conhecimento do tempo presente. Apesar disso, cede aos pensamentos de Bilac os anúncios do futuro. Assim, ao observar que vários amigos já faleceram e caíram no esquecimento, Bilac se angustia com a situação de Patrocínio, mas não duvida do sucesso da própria obra, imaginando que continuará a ser lida no futuro: “Ele pelo menos tinha uma obra: seus poemas continuariam a ser lidos séculos afora. E o que o futuro diria, exatamente, de Patrocínio? Sua obra era sua coragem, sua luta, seu amor pelo Brasil — mas, para que a esquecessem, ele nem precisa morrer.” (2000, p. 21).

3. Viés crítico

O romance caracteriza-se como híbrido, pois se utiliza das convenções da literatura, dos conceitos de arte e representação de tal maneira, que pode de fato usar a agressiva indústria cultural para contestar seus próprios processos de comodificação. A obra não pretende operar fora do sistema capitalista, sabe que não pode fazê-lo, por isso reconhece abertamente essa cumplicidade com o único objetivo de subverter os valores do sistema a partir de dentro. O romance não nega que todos os discursos atuam no sentido de legitimar o poder; ao contrário, questiona como e por que, e o faz investigando autoconscientemente, até mesmo didaticamente, a política da produção e recepção da arte.

1 Recuperado em 6 setembro, 2015, de <http://educacao.uol.com.br/biografias/jose-do-patrocinio.jhtm>.

2 Recuperado em 6 setembro, 2015, de https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_do_Patroc%C3%ADnio.

No seu processo de criação, a apropriação de referentes provenientes do universo artístico prestigiado revela que a obra desvela sua própria comodificação na cultura capitalista enquanto se dirige para o leitor, levando-o a se questionar sobre os valores que estão por trás das práticas culturais.

Naturalmente, o próprio ato de questionar é um ato de inserção e de subsequente contestação daquilo que está sendo questionado. Desse modo, a obra, além de buscar subverter a fragmentação das disciplinas especializadas com a pluralização dos discursos da história, da sociologia, da literatura e da arte, ainda diminui o hiato entre as formas artísticas altas e baixas por meio do questionamento em relação a ambas. Esse questionamento avulta pela mistura da história cômica com uma narrativa autorreflexiva sobre a arte. Um exemplo pode ser visto na cena em que Bilac pensa sobre a desconsideração do povo brasileiro para com Patrocínio e tem seus pensamentos interrompidos por um pequeno jornalista: “[...] que entrou na Colombo gritando a manchete de *“O Paiz:!”* “EXTRA! MORTE EM PAQUETÁ! CADÁVER ENCONTRADO NA PRAIA PODE SER JOSÉ DO PATROCÍNIO!” (2000, p. 21).

A obra de Castro, ao expor para o leitor o processo de produção jornalística do final do século XIX e início do XX, desvendando relações humanas, modismos e falsas amizades, contesta as premissas humanistas da autonomia apolítica da arte, da teoria e da crítica como atividades isentas de valor. Assim, o romance, paradoxalmente, revela e questiona as normas predominantes, e pode fazê-lo porque encarna os dois processos.

O livro mostra que a representação não pode ser evitada, mas pode ser estudada a fim de demonstrar como legítima certos tipos de conhecimento e, portanto, de poder. Desse modo, confirma-se a hipótese inicial deste artigo de que o leitor, ao ler o romance de metaficção historiográfica, pode rever seus conceitos prévios e, por consequência, ampliar seus horizontes de expectativa.

Como romance de metaficção historiográfica, a obra oferece uma apresentação literária dialética que perturba o leitor, forçando-o a examinar seus próprios valores e crenças, em vez de satisfazê-lo ou mostrar-lhe complacência. Castro objetiva produzir em sua obra, pela apresentação da trama, diversão e questionamento, para tanto, opta pelo diálogo com o leitor e pela provocação que funciona para distanciá-lo e envolvê-lo numa atividade hermenêutica de participação, pela qual o passado é apresentado criticamente em relação ao presente na obra.

As questões referentes à sexualidade, desigualdade social e racial, invenção, religião e relação da arte com o mundo são todas levantadas e dirigidas ao leitor e às convenções sociais e literárias do próprio contexto histórico da obra. Pode-se observar que, em sua relação com o leitor, o romance não é ideológico, não procura, pelo veículo da ficção, persuadir seu leitor quanto à correção de uma forma específica de interpretar o mundo. Antes, faz com que esse leitor questione suas próprias interpretações e, por implicação, as interpretações dos outros, apresentando-lhe inúmeros discursos, inclusive entre textos diversos de diferentes escritores.

Na obra, a eleição das personagens expressa a dialogia entre ficção, história e arte e, assim, algumas são criações do autor, outras têm como referentes figuras históricas. Mesmo as que encontram referentes históricos ou pictóricos caracterizam-se por serem míticas, definidas de forma incompleta ou obscura pela história, justamente por isso são atraentes para o leitor. É o caso de Bilac, de cuja identidade pouco se sabe, e de Patrocínio, sobre quem há várias especulações que o capacitam a se tornar personagem da narrativa metaficcional. Assim, a história de Bilac e Patrocínio é a virtual, a do possível. Seus referentes não são provenientes somente dos séculos XIX e XX, mas de diversas representações que estão no imaginário do escritor e do leitor brasileiro.

Por intermédio de seu processo criativo, o autor apresenta ao leitor não os fatos históricos, mas os que poderiam ter sido. A obra lhe oferece uma história alternativa — outra e alternada —, nascida da junção de textos-signos que vão se afirmando, por meio de renovada tensão entre si, como produto de uma relação e de um processo. Dessa forma, o enredo, pelo recurso da dialogia, abarca seus referentes para além da história e da literatura. Nesse processo, interpenetra, em sua problematização, desde questões contemporâneas a questões próprias ao contexto da obra. Justifica-se, então, o título deste artigo.

A virtualidade na criação também avulta no processo constitutivo da personagem Bilac. Isso ocorre como forma de contestação da própria biografia do poeta parnasiano Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac (1865-1918), também jornalista, contista e cronista, membro fundador da Academia Brasileira de Letras, criador da cadeira 15 da instituição, cujo patrono é Gonçalves Dias. Também, conhecido por sua produção infantil e, principalmente, pela participação cívica como ativo republicano e nacionalista, defensor do serviço militar obrigatório em um período em que o exército usufruía de amplas faculdades políticas em virtude do golpe militar de 1889. O poeta foi o responsável pela composição da letra do Hino à Bandeira, inicialmente, criado para circulação na capital federal da época (o Rio de Janeiro) e, mais tarde, passou a ser adotado em todo o Brasil. Tornou-se célebre ainda pelas fortes convicções políticas, sobressaindo-se à ferrenha oposição ao governo militar do marechal Floriano Peixoto. Em 1907, foi eleito “príncipe dos poetas brasileiros” pela revista *Fon-Fon*. Bilac, autor de alguns dos mais populares poemas brasileiros, é considerado o mais importante de nossos poetas parnasianos (Wikipedia, 2015³). Existem curiosidades sobre sua vida, como a lendária briga com Raul Pompeia, cujo duelo marcado para acontecer em praça pública, por fatores desconhecidos, jamais ocorreu (Infoescola, 2015⁴).

Na obra, há a descrição de uma lide que leva a um duelo, contudo, entre Bilac e Pardal Mallet. O adiar do duelo é cômico, pois “[...] ninguém acreditava que os dois jornalistas, um deles poeta, adepto da pena e não da espada, fossem bater-se de

3 Recuperado em 6 setembro, 2015, de https://pt.wikipedia.org/wiki/Olavo_Bilac.

4 Recuperado em 6 setembro, 2015, de <http://www.infoescola.com/escritores/olavo-bilac/>.

verdade.” (2000, p. 17). Por fim, agendam a data, e a contenda seria resolvida “ao primeiro sangue” (2000, p. 17). Os dois, trancados na casa de um amigo comum, falam sobre a juventude em que encontraram a glória no Rio quando a vida era adorável. Finalmente, duelam de forma cômica e exagerada: “Por sorte, o combate durou apenas quatro segundos.// No primeiro bote de Bilac, Pardal esqueceu-se de saltar de lado e a espada do poeta atingiu-o de raspão, sob a última costela. Pálido de espanto, Bilac viu sangue no amigo. Atirou longe o florete e partiu aos prantos para socorrê-lo.” (2000, p. 19).

Após o salvamento que durou um segundo, os dois com o dia amanhecendo, saíram “[...] abraçados e felizes pela rua rumo ao Largo da Carioca, flertando com as últimas estrelas e chutando cambucás podres pelo caminho. De repente, o Rio *era* Paris e eles, dois bravos mosqueteiros de Dumas *père*. Sim, a vida era adorável.” (2000, p. 19). A avaliação do narrador acerca do comportamento de ambos é cômica e irônica, além de desautorizar a sua percepção pelo viés parodístico.

O romance pós-moderno de Castro, ao eleger o enigmático Bilac como referente e, por extensão, seu amigo José do Patrocínio e Santos Dumont, levanta e problematiza para o leitor questões que se complementam: uma epistemológica, referente à maneira por meio da qual se conhece o passado; outra ontológica, referente ao *status* dos vestígios desse passado. Desse modo, a obra figurativiza a obsessão da ficção pós-moderna de problematizar justamente as fronteiras entre acontecimentos e fatos. Nesse discurso do possível, apresentado ao leitor, avulta a presença do paradoxal no processo de criação, constituído pela aproximação e rejeição da referência.

Assim, o passado na obra é concomitantemente dessacralizado e questionado, ao mesmo tempo em que é desejado, pois sem ele se exclui a problematização que confere significação à própria obra. O romance configura-se, pois, como um jogo com o leitor, no qual o autor constrói não só a história da espiã, do ex-padre e dos franceses ambiciosos, e de Bilac, mas de outras personagens que aparecem no cenário do início do século XX. Dessa forma, esse romance permite leituras sempre diversas, sem nunca se esgotar completamente. Justifica-se, então, o objetivo deste artigo: o de apresentar uma dessas possibilidades de leitura.

3.1 Intertexto e narração

Há, na obra, referências intertextuais a romances de escritores lendários, como Conan Doyle, Júlio Verne, Victor Hugo, Shakespeare, Eça, entre outros que usaram em suas obras temas de ordem social (de costumes) e/ou mitológica. Nessa esteira, há menções à invenção do dirigível, do avião, do relógio de pulseira, do hangar, da porta corrediça, entre outras associadas ao universo da aviação. Mesmo na composição das personagens, a obra caracteriza-se pelo diálogo intertextual com os romances detetivescos de Conan Doyle, como é o caso do chefe de polícia Severo Pinto, desastrado, confuso, vaidoso e aficcionado pela moda parisiense. A descrição física da própria espiã — morena, de olhos grandes e negros, com longos cabelos pretos —, atende ao ideal de beleza proclamado por Bilac em seus poemas eróticos, mais especificamente, em uma estrofe de “Satânia”, de *Sarças de fogo*.

Desse modo, aparece na narrativa aquilo que Barthes (apud Hutcheon, 1991, p. 167) definiu como intertexto. Aliás, é essa estrofe que a espiã declama para Bilac, além de um verso de *Via Láctea*, quando o procura em seu leito na madrugada fria e o assusta ao colocar sua gélida mão debaixo do camisolão do poeta “[...] bem no meio das pernas finas.” (2000, p. 94). A avaliação cômica do narrador revela sua opinião sobre a reação de Bilac: “[...] tal contato de carnes nuas, mesmo inesperado, costuma provocar toda espécie de sensações de prazer no receptor — [...]. Mas Bilac, acordando de um salto, soltou um uivo duas oitavas acima do dó central, como se uma enguia tivesse abocanhado seus pudendos.” (2000, p. 94).

O narrador indigna-se e, diante da recusa de Bilac, afirma: “Logo ele, que escrevera: “Querida!” Abre essa noite embalsamada e espessa/Desdobra sobre mim os teus negros cabelos/Quero, sôfrego e louco, aspirá-los, mordê-los [...]” (2000, p. 96). No plano da dialogia, pode-se observar o aproveitamento irônico e cômico de poemas diversos de Bilac, como na cena descrita; já no da linguagem, o recurso a elementos estilísticos desautomatiza as concepções do leitor sobre o uso da língua.

A intertextualidade se estabelece também na capa do livro que remete às capas das obras de Conan Doyle, às invenções de Santos Dumont, aos diálogos travados entre poetas na Colombo e às discussões entre Patrocínio e Bilac. Além disso, o projeto gráfico-editorial revela-se na transcrição das falas das personagens, entre aspas, a dialogia com o teatro, pois desaparece a voz do narrador e seus comentários se restringem a descrições entre chaves. Um exemplo cômico pode ser visto na cena em que Eduarda, após fracassar em seduzir Bilac, exerce sua arte com o libidinoso padre Maximiliano. O discurso entre ambos é repleto de subentendidos e ambiguidades, mas o efeito cômico fica por conta da declamação do padre em latim, por meio de citações de Virgílio e Horácio, quando atinge o orgasmo: “Nunc dimitis servumtuum, Domine! [E com um profundo gemido] Consumaaatum est...” (2000, p. 104).

Assim, revestida de metáforas e sinestésias, suspense, humor, escárnio, ironia e possibilidade de visualização, a linguagem ofertada ao leitor se caracteriza pela dialogia, pela heteroglossia e pela representação na constituição de cenas e cenários. Por conseguinte, muitas das descrições plásticas das ações das personagens remetem a um intertexto histórico. Ademais, os recursos estilísticos e metaficcionalis na obra permitem que ela se torne polissêmica, atingindo o efeito poético, a começar pelo próprio título. Dessa forma, os questionamentos sobre como a cultura representa o sujeito e como este participa dos processos sociais de diferenciação, exclusão, incorporação e regra, os quais fazem da representação o ato de fundamentação da cultura, são dirigidos ao leitor.

A intertextualidade estabelecida entre a obra e os poemas de Bilac ocorre graças a uma estratégia narrativa própria da literatura pós-moderna, a de apropriação, releitura e reescritura de textos canônicos da literatura e da arte ocidental. Essa estratégia, segundo Peônia Guedes (2005, p. 2), é de especial importância para o estabelecimento de uma literatura de resistência, de subversão e de imensa criatividade, pois desafia os pressupostos e os vieses de cânones artísticos e literários, estabelecidos a partir

de critérios hegemônicos que privilegiam a cultura dominante. Além disso, a obra recria a vida do início do século XX, os conflitos entre as camadas sociais e entre os religiosos de forma bem documentada. Trata-se, então, de uma narrativa bem feita em que Castro demonstra uma aguçada sensibilidade em relação ao mundo e à literatura.

Sua obra reconstrói a atmosfera desse período, demonstrando que o autor tem grande conhecimento acerca da paisagem do Rio e de seus costumes, das obras de Bilac, do papel da mulher, da Igreja e do ambiente que dominava o universo das invenções na Europa, bem como do exílio da família real portuguesa. Sobre a princesa Isabel, inclusive, o narrador lhe direciona um olhar apaixonado e manifesta-se indignado com sua condição no exílio.

Ainda, na obra, a intertextualidade permite substituir o relacionamento entre autor e texto pelo entre leitor e texto, situando o *locus* do sentido textual dentro da história que, por sua vez, estabelece diálogo com outras. Desse modo, apenas como parte de discursos anteriores, a obra de Castro obtém seu sentido e importância.

O autor, ao eleger um narrador heterodiegético, contudo, que instaura seu discurso de forma intradiegetica, somando sua voz à do seu leitor, anuncia que sua relação com o narrado é afetiva, revelando sua empatia pelo desenvolvimento da trama e pelos seus anti-heróis: “Em 1903, no entanto, tudo isso já fazia parte do passado. O futuro chegara e, agora, estávamos no século XX.” (2000, p. 14, grifo nosso).

Sua obra, embora apresente uma narrativa evocativa do passado, revela também uma forte e poética atualidade. O relato ulterior desse narrador, que se inicia no ano de 1903, é privilegiado, pois também recolhe o olhar subsequente ao fazer anúncios do futuro, revelando-se conhecedor da história e dos desenlaces da vida e obra de Bilac, Patrocínio e Dumont.

Apesar disso, o narrador relativiza seu relato, revelando de forma metalinguística que alguns acontecimentos lhe escapam, somente o autor os domina, pois ele escuta coisas que o narrador desconhece, como ocorre na cena de sedução do padre Maximiliano por Eduarda. Aquele sussurra algo no ouvido desta, contudo o narrador afirma: “[...] este autor não escutou. Eduarda soltou um risinho cristalino, cheio de *sagesse*. Sua mão direita desceu pela gente da bainha de padre Maximiliano, estacionou na altura do centésimo botão, [...]” (2000, p. 104).

O narrador assume, assim, uma postura que gera empatia e expectativa no leitor, possibilitando-lhe identificação em suas avaliações dos fatos e em seus julgamentos acerca de outros personagens. A relativização do papel do narrador no relato ocorre porque o seu ponto de vista é declaradamente limitado, provisório e pessoal. O leitor identifica-se com essa personagem, pois, como ela, muitos elementos lhe escapam, principalmente as referências históricas; além do mais, o discurso desse narrador é atraente, pois se apresenta para o leitor sob a forma de diálogo.

Esse discurso do narrador é caracterizado pela preterição e também marcado pela elipse, pelas lacunas e pelos subentendidos que exigem do leitor uma interação

cognitiva em busca da concretude. Dessa forma, o discurso revela a homologia entre poéticas, pois instaura no texto o silêncio — os silenciamentos — que há nas biografias de Bilac e Patrocínio e na história da literatura sobre a comodificação e o cânone.

No romance, o sujeito do discurso é, pois, a rede dispersa e descontínua de locais distintos de ação, e não o conhecedor transcendental e controlador. O espaço ocupado por seu discurso — o do relato — pertence-lhe, mas não exclusivamente, porque também aí o autor Ruy Castro realiza e projeta as ações das personagens, por elas e nelas, suas máscaras. O discurso do narrador enfraquece os pressupostos ideológicos que estão por trás daquilo que tem sido aceito como universal e trans-histórico em nossa cultura: a noção humanista do Homem como um sujeito coerente e contínuo. Problematiza, ainda, o conceito de poeta e escritor como um gênio criador, senhor absoluto de sua criação, livre no ato de criar, despreocupado de questões banais e de ordem financeira. Também o discurso questiona o conceito de narrador como personagem coerente, organizador do enredo e controlador absoluto de todos os eventos. Essa personagem, em sua enunciação, tem seu discurso até mesmo subtraído da trama quando as falas das personagens configuram-se entre aspas, dialogando com o texto teatral. Apesar disso, esse narrador não abre mão de expressar suas opiniões e impressões. Justamente por isso, torna-se atraente para o leitor, porque, quanto mais humano, mais esse leitor o percebe como mais próximo.

Há ainda outros elementos atraentes na obra, como a presença de arquétipos. Esses avultam nas cenas que funcionam como prenúncio e realização da profecia que uma “bruxa”, consultada por Bilac, profere. Sua profecia aparece tanto no início quanto no final da narrativa, conferindo-lhe caráter circular.

4. Considerações finais

No romance, o retorno está representado no plano da construção ficcional que resgata e rejeita os referentes históricos, ofertando ao leitor uma narrativa que, embora se situe em sua configuração temporal no século XX, problematiza questões contemporâneas, como a ineficácia da justiça e do governo municipal.

Pode-se concluir que a obra se define pela mistura entre o autorreflexivo e o ideológico, permitindo uma fusão daquilo que se costuma manter separado no pensamento humanista. Para tanto, o livro mostra que a linguagem e a literatura, assim como as invenções, podem ter muitos usos e abusos. Conforme se representa na obra, por mais que as coisas importantes estejam além das palavras e da representação, ainda são intensamente reais, e até mais reais por não serem articuladas ou nomeadas. Na obra, demonstra-se que o romancista, o historiador e o jornalista produzem textos em conjunto com outros, e entre si.

Ruy Castro constrói seu romance com o objetivo de questionar “verdades” aceitas socialmente. Assim, por meio de um processo pós-modernista de *mise-en-abîme*, ou de incorporação de uma representação ficcional alheia noutra histórica que

contextualiza e projeta cenas, o autor afirma a capacidade de autossuficiência da literatura como sistema dotado de coerência interna e, por isso, autônomo em relação à vida. Ao mesmo tempo, pela intrusão constante de referências histórico-sociais do universo extraliterário, neutraliza esse caráter autonômico.

Bilac vê estrelas apresenta-se ao leitor como um questionamento sobre o próprio fazer artístico — poético e ficcional — e, ainda, sobre a construção de existências ficcionais e históricas. Justamente, por isto, permite-lhe rever seus conceitos prévios e, pela reflexão, ampliar seus horizontes de expectativa.

Referências bibliográficas

Bakhtin, M. (1999). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (4a ed.). (Y. Frateschi, Trad.). São Paulo: Hucitec.

Guedes, P. V. (s.d.). *A busca da identidade numa obra em que arte, história e a ficção se misturam: os discursos e intertextos de Moça com brinco de pérola, de Tracy Chevalier*. Recuperado em 8 outubro, 2005, de <http://www.unigranrio.br/letras/revista/textopeonia.html>.

Hutcheon, L. (1991). *Poética do pós-moderno: história, teoria, ficção*. (R. Cruz, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.

Iser, W. (1999). *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (Vol. 2). (J. Kretschmer, Trad.). São Paulo: 34.

Leahy-Dios, C. (2000). *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF.

Simões Junior, Á. S. (2007). *A sátira do parnaso*. São Paulo: Unesp.

Zilberman, R. (1984). A literatura infantil e o leitor. In R. A. Zilberman & L. C. Magalhães. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação* (2a ed, pp. 61-134). São Paulo: Ática.

Sob o Signo da discoteque, de Plínio Marcos: o gênero dramático no proscênio literário brasileiro

Under the Signo da discoteque by Plinio Marcos: the dramatic genre in Brazilian literary proscenium

Wagner Corsino Enedino

Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas
wagner.corsino@ufms.br

Resumo

Ancorando-se nas contribuições de Magaldi (1998, 2004, 2008), Rosenfeld (1993) e Ryngaert (1996), acerca das noções que constituem o discurso teatral; nos estudos de Beverley (2004) e Spivak (2010) sobre o conceito de subalternidade e nos pressupostos teóricos de Lipovetsky (2000) sobre a configuração do gênero feminino, o objetivo deste trabalho é demonstrar a existência de invariantes que estruturam o projeto estético-social do dramaturgo Plínio Marcos na peça Signo da discoteque (1979). Por meio da análise e interpretação de contornos identitários, sociais, ideológicos e histórico-culturais delineados na obra será possível estabelecer relações entre as marcas discursivas emitidas pelas personagens e a ideologia do seu criador; observando as influências do meio em que vivem, assim como se abordam questões de gênero, identidade e representações sociais na produção teatral. Além disso, constata-se que ficam latentes as contradições entre o “poder” e o “não poder”; entre as aspirações e as frustrações individuais em decorrência da situação histórico-social das personas, uma vez que a subalternidade torna-se fator preponderante para a compreensão do estado de inadaptação dos protagonistas. O cenário histórico cultural desse período também se faz presente no estudo, pois as condições de produção são fatores relevantes na constituição da obra literária analisada. Aliado a esses elementos, as noções sobre gênero também ganham destaque, uma vez que a obra congrega fatores que desnudam a condição da mulher no cenário da sociedade de consumo.

Palavras-chave: Teatro brasileiro contemporâneo; Subalternidade; Gênero; Personagem.

Abstract

Anchoring on the contributions of Magaldi (1998, 2004, 2008), Rosenfel (1993) e Ryngaert (1996) about the ideas that consist in the theatrical discourse; in the studies of Beverley (2004) and Spivak (2010) about the subalternity concept; in the theoretical assumptions of Lipovetsky (2000) about the female configuration, the purpose of this search is to demonstrate the existence of invariants that organize

the aesthetic social project of the playwright Plínio Marcos in the play *Signo da discoteque* (1979). Through of the analysis and interpretation of the identity, ideological, social, historical and cultural contours delineated in the work will be possible set up relations between the discursive marks issued by the characters and the ideology of its creator; watching the influences of the environment where they live, as well as whether they approached identity, gender and social representation issues in the theatrical production. It notes, besides, that the contradictions between the “power” and the “no power” remain latent; between the aspirations and the individual frustrations as a result of social historical situation of the personas, once the subalternity becomes major factor to the comprehension of the condition of unsuitability of the protagonists. Allied to these elements, the notions of gender also gain prominence, since the work brings together factors that lay bare the status of women in the scenario of the consumer society.

Keywords: Contemporary Brazilian drama; Subalternity; Gender; Character.

1. Introdução

Várias discussões acadêmicas que giram em torno do texto teatral ganham cada vez mais espaço no compêndio editorial especializado. Por se tratar de um gênero literário que, em princípio, está atrelado à materialização cênica, a dramaturgia apresenta especificidades que merecem atenção. Antes de qualquer tentativa de encenação, a espinha dorsal do chamado fenômeno teatral (texto + representação) é, sem sombra de dúvida, o texto criado pelo artista. A sua leitura é o caminho da referencialização dos estudiosos, dos atores, dos encenadores, produtores e, sobretudo, diretores.

As gírias e os palavrões povoam o linguajar das personagens da poética de Plínio Marcos, refletindo a espoliação a que são submetidos socialmente. E é exatamente esse tom de realismo que fornece maior dimensão às peças do dramaturgo, uma vez que escreve suas obras com “uma limpeza completa de ornamentos inúteis” (Magaldi, 2008, p. 36). Desprovidas de livre arbítrio, as personagens estão abandonadas em um universo caótico em que se conjugam as forças do mal e do bem e onde predominam sentimentos paradoxais (esperança/desilusão; incerteza/fé; medo/coragem).

Essas criaturas debatem-se nessa desordem cindidas por concepções culturais díspares. Será o combate dessas forças antagônicas o *leitmotiv*, o fio para que se teça a intriga. Na construção do seus textos, “Antes que se esgote uma virtualidade do conflito, Plínio muda o centro de interesse da ação e a trama resulta uma e compacta” (Magaldi, 2008, p. 36). Com efeito, o objetivo deste trabalho é analisar a peça *Signo da discoteque* (1979), de Plínio Marcos, focalizando a construção das personagens, o *locus* em que se constituem e a condição de subalternidade e de gênero de suas *personas*

2. No proscênio analítico: as condições de produção do cenário brasileiro

A proposta da peça *Signo da discoteque* (1979) é trazer à tona aspectos que possam conduzir à rediscussão e ao redimensionamento do ambiente urbano. Os personagens que constroem as ações do drama estão imersas em problemas sociais: Luís é representante da classe média, o qual está em conflito com seu pai, que deseja que o filho entre a qualquer custo na faculdade de Medicina, mesmo que para isso seja necessário usar expedientes de corrupção. Zé das Tintas representa o trabalhador que presta serviço de pintura em uma *garçonnière*. Esse personagem representa a alienação urbana, o arquétipo da violência que deseja sanar seus instintos biológicos. Já Lina é uma balconista de loja, que Luís conheceu numa discoteca. É a vítima que ambos desejam para transferir toda a insatisfação social. Lina, representa, a materialização do sacrifício, a fragilidade feminina que Luís e Zé necessitam para “purgar” seus mais recônditos ressentimentos.

Para se ter a dimensão da obra em seu bojo, cumpre compreender o cenário histórico cultural brasileiro em que a peça *Signo da discoteque* (1979) foi concebida. Dessa forma, como aponta Candido (2000), toma-se o externo (social) não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha certo papel na constituição da estrutura da obra, em que se articula o interno a fim de que a interpretação estética assimile a dimensão social como fator de arte, avaliando o vínculo entre obra e ambiente.

Nesse período, o país atravessa alto índice de influência estrangeira, sobretudo em relação aos produtos culturais de vertente americana. Novelas como *Dancing Days*, de Gilberto Braga, produzida e exibida pela Rede Globo de Televisão entre julho de 1978 a janeiro de 1979, inaugurou um estilo sobre o comportamento da sociedade brasileira, marcado pela discussão e redimensionamento dos valores inscritos na classe média e nas elites urbanas. A inspiração para a telenovela foi o filme americano *Os embalos de sábado à noite* (1977), de John Badham, protagonizado por John Travolta. Esta película impulsionou o sucesso das discotecas em todo o mundo e, por extensão, no Brasil. Diante desse contexto, o poder criador de Plínio Marcos se fez presente em sua produção literária. O dramaturgo soube compreender os fatores sociais que constituíam a sociedade brasileira como matéria prima a ser trabalhada com sua pitoresca e tradicional licença poética.

O questionamento que surge é: por que a presença de um título como *Signo da discoteque*, se no texto nada remonta a uma casa de dança, ou algo semelhante? O próprio Plínio Marcos se encarrega de dar a resposta:

“Sou contra a importação de cultura de consumo que está servindo para as grandes potências invadirem o Brasil. [...] Essa massa de importação de cultura está esmagando as manifestações espontâneas do povo, está nos descaracterizando, amesquinhando nosso mercado de trabalho. [...] A discoteca em si é mais um agente dessa invasão. Nosso jovem ao participar dessa moda não está pensando na realidade brasileira, não está

discutindo os problemas nacionais, e não está percebendo que foi marginalizado da própria história, e impedido de influir no próprio destino”. (Plínio Marcos, 1979).

Para o dramaturgo, não importava conduzir seus enredos até as últimas consequências, tirando o leitor/espectador de qualquer zona de conforto, uma vez que:

Durante praticamente toda a década de setenta, Plínio Marcos transformou-se numa espécie de guerrilheiro cultural. Impedido pela censura de apresentar seus espetáculos, assumiu uma intransigente postura nacionalista em defesa da cultura brasileira. Tinha como companheiros de jornada, entre tantos artistas ligados de alguma maneira às esquerdas, Paulo Pontes e Vianinha. Os mesmo propósitos os animaram. Aliás, diga-se a bem da verdade, louváveis em todos os aspectos. Mas o que mais interessava, contudo, era a manutenção do palco brasileiro ocupado por artistas brasileiros: esta era, ao mesmo tempo, uma posição política e uma postura profissional (Vieira, 1993, p. 106-107).

Importa destacar que tanto Vianinha quanto Paulo Pontes produziram ficção que em tese tentavam situar os problemas brasileiros. Nesse aspecto, Paulo Pontes escrevia, no programa das montagens, o que pretendia figurativizar com o texto, pois as questões brasileiras, se explicitadas, muito raramente chegariam ao proscênio. Plínio Marcos, ao atribuir o título a sua obra, talvez tenha buscado alcançar o mesmo objetivo de seus párias: estabelecer uma relação entre a miséria nacional com um modismo cultural da época. Para Paulo Vieira (1993), o texto possui determinados pontos que abrem espaços para o inverossímil. Segundo o estudioso:

Há um erro de origem na obra: não faz sentido um rapazinho de classe média, que presta vestibular para medicina, que frequenta discoteca, que namora garotas em Santos quando dispõe do carro do pai, viver aquela situação juntamente com um humilde pintor de paredes. (Vieira, 1993, p. 107).

Signo da discoteque, de Plínio Marcos traz para o plano diegético o egocentrismo impulsionado pela onda mercadológica, tornando-se o *ethos* principal de sua produção. As *personas* estão descentradas e deslocadas em meio a sociedade de consumo. Há nelas uma falsa noção de pertencimento e a peça do dramaturgo santista se materializa como clara metáfora desse *status quo* da cena contemporânea brasileira.

3. Do texto à cena

A predileção pelo material discursivo de baixo calão não é resultado de mera gratuidade nas peças do dramaturgo Plínio Marcos. Na peça *Signo da discoteque*, os indivíduos estão submetidas às leis da força, da coerção, pois suas vontades estão associadas à troca de favores mútuos. Nesse cenário, não há lugar para pruridos linguísticos; pelo contrário, os palavrões fornecem maior grau de densidade, de verossimilhança ao contexto subalterno. Conforme afirma Magaldi (1998, p. 213), “Quando ouvimos palavrões em uma peça de teatro, nossos ouvidos se assustam

com essas palavras, mas para Plínio o palavrão não está eivado de gratuidade. Ele é absolutamente necessário para que as cenas não pareçam falsas.” O dramaturgo apresenta à dramaturgia brasileira personagens às margens da sociedade, com diálogos repletos de frases cruas, diretas e sem ornamentos embelezadores, com perguntas e respostas, ataques e defesas:

LINA — Pô, nunca pensei que você viesse com uma dessa.

LUÍS — Dessa o quê?

LINA — Pensei que você fosse um carinha legal.

LUÍS — E sou. Só que não sou otário. Você acha que eu vinha até aqui levar papo furado? Sem essa! Se você vinha com uma amiga, eu vim com meu camaradinho Zé.

ZÉ — Assim que tem que ser.

[...]

ZÉ — Porra, Luís acho que ela não vai querer dar pra gente.

LUÍS — Vai dar. Veio pra dar. Ela mesma falou. Veio a fim de transar. Vai transar.

ZÉ — Veio pra transar com você.

LUÍS — E aí? Onde come um, come dois. Onde transa um, transa outro. Que é que ela pode fazer com a xoxota dela? (Pausa) Dar pros amigos.

ZÉ — Falou. Os bichos vão comer mesmo. Já que vai desperdiçar, distribui.

(Plínio Marcos, 1979, p. 21).

Movimentando-se em um mundo oposto à sociedade em que vivemos, um mundo sombrio, as personagens plinianas são “a tábua e a lei” (Vieira, 1993, p. 13) de seus atos. Cumpre ressaltar que os personagens masculinos (Zé das Tintas e Luís) presentes na diegese de *Signo da discoteque* são apresentados pelo dramaturgo como personagens que estão o tempo inteiro sendo manipulados por forças desconhecidas, contra as quais não sabem e não podem lutar. São personagens incapazes de mudar a situação social em que vivem. Sob Zé das Tintas e Luís paira um fantasma terrível, “uma espécie de inaptidão para a existência e, sobretudo, um vazio de valores éticos e que por isso reflete problemas que atormentam a nossa consciência e a nossa sensibilidade desde longos tempos passados” (Vieira, 1993, p. 31).

No decorrer da trama, os três personagens estão imersos em uma atmosfera cáustica. O desejo sexual de Luís e Zé das Tintas por Lina se sobrepõe a todo instante a qualquer resquício de moral. Os fatos provocam uma contundente crise identitária e, pois, motivam discussões sobre profissão, sexualidade e família, que enveredam por questões de ordem psicológica, trazendo, para a arena, um constante jogo de disputa de poder, que muitas vezes culmina em discussões de gênero, marginalidade e subalternidade:

LINA (Virando-se, meio brava, meio suplicante.) — Olha, Luís, eu quero ir embora.

ZÉ — Deu pressa nela.

LUÍS — Quer ir embora por quê? Veio pra ficar.

LINA — Eu tenho que ir. Juro. A gente se encontra outro dia e se fala.

LUÍS — Sem essa!

LINA — Mas qual é a sua, Luís?

(Pausa. Luís cutuca o Zé)

LUÍS — Deixa em que a gente joga bola. Ele é craque. Sabe tudo de bola. Mas no resto é devagar. Mas eu quero gabaritar o Zé. É um carinho legal. Aí, eu disse pra ele que você era de discoteque. Gatinha fina. E que você tinha uma amiga e que você e a sua amiga podiam ensinar a dançar discoteque pra ele entrar na onda, se enturmar. É isso aí. Tem grilo?

LINA — Pô, Luís... Eu... não tô a fim... Não é isso... Aqui tá uma barra.

LUÍS — Ensina ele, gatinha. Pô! Ele é chucro, mas é um carinho legal.
LINA — Mas... aqui... aqui nem tem som.

LUÍS — Tem. Só que tem.

(Lina procura, sem perceber onde está o som)

LUÍS — Ô Zé das Tintas, cadê o som? A Lina vai te ensinar a dançar discoteque.

ZÉ — Dançar?

LUÍS — É, pra dar mais tesão.

ZÉ — Mais do que eu já tenho? Se eu ficar com mais tesão, ataco ela na moda bruta.

(Plínio Marcos, 1979, p. 21-22).

Importa ressaltar que os personagens da peça apresentam discursos contrastantes: de um lado, Zé das Tintas representa o discurso da alienação proveniente de seu *status quo* subalterno; de outro, Luís está ideologicamente atravessado e marcado pelo da contestação, enquanto Lina apresenta traços de um discurso de fragilidade. O personagem Zé das Tintas retrata o típico subempregado, aquele que está à margem da sociedade e tenta, de todas as formas, sanar seus instintos biológicos. Nesse aspecto, trata-se de uma *persona* que flerta com certo *plus* de Naturalismo tardio.

LUÍS — Que é que você está fazendo?

ZÉ — Tirando a roupa, não tá vendo?

LUÍS — Pra quê?

ZÉ — Ora pra quê... Pra pôr a roupa suja. Tu não vai querer que eu pinte a parede com roupa limpa, né?

(Zé fica só de calção de jogador. Depois começa a vestir a roupa de pintor)

LUÍS — Era só o que me faltava! Você não vai pintar essa merda hoje!

ZÉ — Claro, porra! Senão amanhã meu chefe chega aqui, não vê nada feito, vai me ralar. Aí, o que eu digo? Que passei a noite inteira trepando? Sabe o que ele me faz? Come o meu rabo.

[...]

LUÍS — Tá cheio de mulher, mas não tem cama.

ZÉ — Mas claro que vai ter cama. Tu queria o quê? Que ele botasse a cama aqui pra sujar de tinta? O cara não é otário

LUÍS — Você devia esperar ele trazer a cama dele pra depois a gente usar essa merda.

ZÉ — Porra, Luís, tu às vezes parece otário. Depois que eu pintar essa merda, não entro mais aqui. Se fizer o serviço cagado, não me deixam passar nem na porta do prédio. E vê se não fica secando o mocó. Pra dar um pisso, tá legal.

(Plínio Marcos, 1979, p. 4).

Importa destacar que o personagem Zé das Tintas, na maioria das vezes, recorre ao discurso do senso comum — o que produz um efeito de alienação, revestida de machismo torpe. Já a personagem Lina funciona como contraponto do gênero masculino representado pela figura de seus algozes. Compatíveis com os anseios que representam, as falas de Zé das Tintas e Luís caracterizam-se pela presença da acidez verbal, o que denota nenhuma benevolência com o gênero feminino:

LUÍS — Vai, Zé! Larga o radinho e entra nessa.

ZÉ — Sem agarrar a mulher, eu não sei dançar.

LUÍS — Então agarra.

ZÉ — É pra já.

(Zé larga o rádio e agarra Lina. Ela se solta com violência)

LINA (*Brava*) — Não põe a mão em mim! Não me toca! Seu... seu... cafajeste!

ZÉ — Que frescura é essa?

LINA — Não vem me agarrando!

ZÉ (*Desliga o rádio*) — Olha aqui, gatinha. Já encheu o saco. Eu tô a fim de trepar. Tá sabendo? Eu e o Luís viemos aqui pra trepar tu e a tua amiga. Tua amiga não veio, azar seu. Nós dois vamos em você. O Luís e eu. Onde come um, comem dois. Então, não adianta remandiola. Vai tirando a roupa. Tira a roupa e enquanto isso vamos tirar par-ou-ímpar pra ver quem vai te faturar primeiro.

(Lina, apavorada, com os olhos procura apoio no Luís)

LUÍS — É isso aí, gatinha.

LINA — Pelo amor de Deus!

ZÉ — Não mete Deus no lance!

(Plínio Marcos, 1979, p. 23)

Com a criação de uma personagem feminina de características marcantes, o dramaturgo Plínio Marcos oferece-nos uma possibilidade de análise da representação feminina por meio das falas de Lina. Produzindo uma solidária estratégia narrativa de vertente social, o clímax da peça não recai no abuso sexual que os personagens de

gênero masculino promovem, uma vez que o estupro é tão somente pano de fundo para uma reflexão mais profícua e aguda. Acuada por Zé das Tintas e Luís, Lina toma a palavra fazendo que ambos cedam o lugar da enunciação ao sujeito feminino:

LINA — Está bem, machão! Você ganhou. Você vai me comer. Você e esse cara nojento. Vão me comer. É isso que você quer, machão? Tá. Eu sou virgem, sim. Vocês vão ver. Vão ver que eu sou virgem. Vão me currar. Tá bem. Vai ser. Agora, eu quero que você saiba de uma coisa, Luís. Eu vim até aqui porque gostei de você... Vim... pra conversar... pra transar até... Não importava se era virgem ou não... Mas tinha que ser numa boa. Você bebeu. Você e esse cara querem me usar. Não passou no vestibular e vai descontar em mim? Tá bem. Eu sou virgem. Depois a gente acerta. Eu sou menor. Vou falar pra minha mãe. Vou na polícia. Você vai casar comigo. (Plínio Marcos, 1979, p. 25).

O artista, de certa maneira, evidencia uma distância e, ao mesmo tempo, um diálogo permanente entre posições axiológicas diferentes: homem/mulher. A marcação discursiva ideologicamente marcada da personagem Lina ao enunciar “Eu sou virgem. Depois a gente acerta. Eu sou menor. Vou falar pra minha mãe. Vou na polícia. Você vai casar comigo” denota o constructo cultural permeado de patriarcalismo que está atravessado a configuração social, ou seja, a virgindade vista como símbolo da materialidade moral, diretamente associada com a instituição “casamento”. Além disso, o fato de Lina ser “menor de idade” ressalta o crime pretendido por Luís e Zé das Tintas. Tal excerto, traz, sobremaneira, as condições de produção da peça *Signo da discoteque*, uma vez que o final dos anos de 1970 caracterizou-se pelos produtos vinculados a cultura de massa, foi, notadamente, o período da “Revolução das necessidades, revolução sexual: época do consumo de massa não se caracteriza apenas pela proliferação dos produtos, mas também pela profusão dos signos e referenciais do sexo (Lipovetsky, 2000, p. 229). Se, por um lado, esta revelação estabelece, a princípio, certo temor a seus alçozes; por outro, acentua os silêncios que marcam certos limites não superáveis sobre quem tem a palavra e quem ouve:

ZÉ — Grupo! Ela não tem mãe. Ela é de maior. Tá na cara que é de maior.

(Luís vacila. Ele e o Zé estão de costas para o público. Lina começa a tirar o sutiã. Luís olha meio temeroso para o Zé)

LUÍS — É... melhor a gente dispensar essa piranha.

ZÉ — Que nada!

LINA — Tá com medo, covarde? Tá com medo? Você não tá bêbado? Não bebeu o juízo, né? Vem. Você e seu amigo. Depois a gente vai casar, Vem Luisinho.

(Plínio Marcos, 1979, p. 26).

A personagem Lina configura-se como uma balconista de loja, a qual está submetida aos delírios sexuais de Zé das Tintas e Luís. Diante desse quadro das relações sociais, Lina se encontra deslocada, perdida, à margem “entre quatro paredes”, afastada do seu lugar, humilhada e vilipendiada pela sua condição humana de gênero feminino.

Já o personagem Luís enfrenta grave crise existencial no tocante ao futuro desejado pelo seu pai, o qual está diametralmente oposto ao que realmente anseia; em síntese, o ambiente familiar ficcionalizado por Plínio Marcos não apresenta cenário marcadamente otimista. Nesse sentido, Luís representa a descrença no *status quo* social. Os aparelhos ideológicos do Estado, figurativizados pelo poder financeiro paterno, faz que o personagem almeje desestabilizar, reconstruir e ficcionalizar o seu *locus*:

LUÍS — Não vai fazer besteira, gatinha.

LINA — Não. (Pausa. Ela olha pra um e pra outro). Quero ir embora.

(Zé pega a chave no bolso calça, abre a porta, se afasta e se encosta na escada. Lina vai sair, para na porta. Olha pra um, para outro. Vai falar, dá de ombros e sai)

ZÉ — Pois é. (Pausa) Tenho que dar uma pintada nesse apartamento, senão amanhã o empreiteiro vai estrilar. Ele é doido pra pegar no meu pé. Pensa que é meu dono.

(Pausa)

LUÍS — Eu vou puxar. (*Não se mexe*) Eu estive pensando, Zé. Sabe que eu acho que vou tentar dobrar o meu coroa num papo? Juro pra ele que, se ele me dar o carango, ano que vem eu tento outra vez o vestibular de medicina. Pode ser que cole.

ZÉ (Já pintando e sem dar muita atenção ao papo de Luís) — E se não colar?

LUÍS — Pega nada. De qualquer jeito, ano que vem vou tentar que fazer essa merda de vestibular outra vez.

ZÉ — Até passar.

LUÍS — Até (Pausa) Não dá par ficar nesse de se sentir burrão a vida toda. E depois, tenho que pensar no futuro.

ZÉ — É isso aí.

(Plínio Marcos, 1979, p. 27).

Articulando seus personagens aos instintos mais primitivos, alheio à questões éticas gerais, Plínio Marcos concebe a sua literatura dramática, um espaço de manifestação de discursivos nada amistosos entre autor/enunciador/homem e o discurso/personagem/feminino.

Notadamente marcada pela negação contundente de “Eu não sou puta! Eu não sou puta. Eu não sou puta!”, e pela afirmação “Eu trabalho! Eu trabalho” (Plínio Marcos, 1979, p. 24) o *ethos* feminino de Lina ganha densidade dramática, evidenciando que, a despeito das transformações sociais que têm afetado a (des)identificação da mulher e os papéis sociais vinculados ao gênero, no imaginário social ainda permanecem traços do patriarcalismo ancestral, pois “[...] o liberalismo cultural sustentado pela dinâmica do consumo e da comunicação de massa autonomiza o sexo em relação à moral, generaliza o princípio de livre posse de si e desvaloriza o esquema da subordinação do feminino ao masculino” (Lipovetsky, 2000, p. 230). Como uma espécie de protesto, Lina precisa reforçar a desvinculação da imagem feminina associada meramente à satisfação dos prazeres masculinos, inscritos na história e na memória da sociedade patriarcal.

4. Plínio Marcos: “a pena” e “a lei”

A recorrente ameaça dos algozes Luís e Zé em sacramentar a violência sexual sob Lina, desencadeia contundente violência verbal, psicológica e física na peça, não permitindo ao leitor/espectador qualquer possibilidade de zona de conforto textual. O personagem Zé configura-se, sobretudo, como um indivíduo que parece estar perdido tanto no tempo quanto no espaço, sem amarras com o presente e, por isso, destituído de qualquer sentimento ou ideia de futuro. Luta, a seu modo, pela sobrevivência, porém é tão somente o resultado de um mundo tecnocrático que o exclui, reduzindo-o a condição de marginalidade no âmbito social.

Existe um conflito inevitável na peça. Luís está à procura de uma válvula de escape para as frustrações familiares e, por extensão, as suas próprias, Zé das Tintas é revestido de alienação em seu universo e àquilo que o rodeia; enquanto Lina representa a “presa” dessa “cadeia alimentar dramática”. Os timbres dissonantes da velha ordem política estabelecida, associada às aspirações da manutenção do *status* da classe média, ditam o tom ressentido e frustrante, como uma espécie de “aparte”, das falas de Luís em *Signo da discoteque*:

LUÍS — Tô sabendo que você não falou por mal. Acontece que estou grilado com esse vestibular. É todo mundo pegando no pé. Três anos que eu tento, tento. Faço essa merda de cursinho, estudo, estudo. Vou pra USP, na Paulista, em Sorocaba, Ribeirão Preto, Campinas, Catanduva, Bragança, Santo André, Santos, na casa do caralho. É pau pra todo lado. (*Bebe*) Já falei pro velho: “Não dá pra mim, sou burrão mesmo”. Mas ele quer porque quer que eu seja médico. Aí, pega no meu pé. É a mãe, a tia, o tio, a avó, o avô, o vizinho, todo mundo: “O Luís não quer nada. Não estuda. Não estuda. Não estuda.” Mas eu estudei. Estudei. Estudei. Por essa luz que me ilumina que estudei. O meu pai, a minha mãe, todos sabem que eu estudei. Mas não reconhecem. Não dizem que eu me esforcei. (*Pausa*.)

Bebe) Se eles reconhecerem que eu estudei, são obrigados a confessar que sou burrão... E eles não querem ter um filho burrão. Entendeu? Eles querem ter um filho doutor. Vinte mil pais, vinte mil mães querem ter um filho doutor. Aí, ficam enchendo a nossa cuca pra gente ser doutor. Passar nessa merda do vestibular pra ser doutor (*Pequena pausa*). (Plínio Marcos, 1979, p. 10-11).

O desapego às relações interpessoais e a alienação cristalizada parecem forjar as bases da constituição do personagem Zé das Tintas, o qual flerta, em muitas ocorrências textuais, com uma subversiva irracionalidade. Após ouvir todas as revelações de Luís concernentes ao seu drama pessoal, este, procura apoio em seu *partner*: “Te enche esse papo, Zé?” Não obstante, desprovido de qualquer contorno afetivo, Zé, de forma lacônica e incisiva, sentencia de maneira lancinante: “Porra, eu tô aqui pra foder.” (Plínio Marcos, 1979, p. 11). Numa situação de desabafo, em que são relatadas as suas intempéries, Zé expõe, sem nenhum tipo pudor, o seu espírito alienado, o qual busca nos prazeres da carne, o escapismo necessário para, a seu modo, viver:

ZÉ — Trepo todo mês. Que é? Tá pensando o quê? Sou trepador! É só receber o salário, que vou visitar o mulherio.

LUÍS — Uma vez por mês?

ZÉ — É. A vida tá custando os olhos da cara. O hotel tá cobrando uma nota. E o mulherio não quer saber. Uma mulher das boas, das boas mesmo, quer uma grana sonora. Com essas, nem sonho. Vou nas mixurucas e assim dói no bolso. Mas vale a pena.

(Plínio Marcos, 1979, p. 6).

Esse personagem vê a figura feminina como objeto meramente mercável, tão somente como um “produto” para saciar as suas necessidades instintivas, prontas para o seu “consumo”. Plínio Marcos fornece ao leitor/espectador a típica visão do gênero feminino presente nos veículos de e produtos advindos da comunicação de massa do século XX. Ocorre, todavia, que o teatro tem em si uma vantagem com relação às mídias de massa, “[...] o espectador é, literalmente, não apenas receptor e sim também emissor e fonte” (Rosenfeld, 1993, p. 184). O teatro é capaz de realizar a interação necessária para produzir questionamentos e conseqüentemente o conhecimento necessário ao desenvolvimento humano.

Na obra, o caos em que se transforma a vida das três *personas* diante das dificuldades, não poupa o seu inexorável fim. Ocorre, todavia, que na poética de Plínio Marcos, não há qualquer preparação de uma cena para outra. O texto já inicia tenso e a tensão perdura até a última cena, provocando a náusea no leitor/espectador, dando-lhes um sentido de sufocamento claustrofóbico. Com a obra *Signo da discoteque*, Plínio Marcos prova, uma vez mais, sem nenhuma benevolência, que a “navalha” tem dono, e a “carne” é a nossa!

5. Considerações Finais

Na peça *Signo da discoteque*, Plínio Marcos representa o subalterno como um sujeito histórico, cuja identidade constitui-se como uma espécie de antítese de um sujeito dominado. Traz, para a ribalta da cena textual, o registro da violência sexual como pano de fundo para o posicionamento reflexivo diante do *boom* mercadológico que assolou o Brasil e o mundo em fins de 1970. Embora não se encontrem, explícitos no texto da peça, enunciados de cunho eminentemente político, pode-se entrever o Estado como formação ideológica institucional, ou seja, como lugar da subserviência, da submissão do indivíduo ao poder, com o predomínio do sistema patriarcal e consumista; como organização coercitiva, caracterizada pela liberdade decretada (e não pela liberdade compartilhada, como a que desejava o dramaturgo), em que a obediência é vista como alienação e em que não existe liberdade individual.

Referências bibliográficas

- Candido, A. (2000). *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária* (8a ed.). São Paulo: T. A. Queiroz.
- Lipovetsky, G. (2000). *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. (M. L. Machado, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Magaldi, S. (1998). *Iniciação ao teatro* (7a ed.). São Paulo: Ática.
- Magaldi, S. (2008). *Teatro em foco*. São Paulo: Perspectiva.
- Plínio Marcos. (1979). *Signo da discoteque*. [S.l.]: [s.n.].
- Rosenfeld, A. (1993). *Prismas do teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Vieira, P. R. (1993). *Plínio Marcos: a flor e o mal* (Tese de Doutorado). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Relações intertextuais entre “Malévola” e as versões de “A bela adormecida no bosque”

Inter-textual relations between “Maleficent” and versions of “The Beauty Sleeping in the Woods”

Adriana Lins Precioso & Thais Mara dos Santos Garcia

Professora Adjunta (UNEMAT Sinop/Fapemat/CNPq)

Graduada (UNEMAT Sinop/Fapemat/CNPq)

adrianaprecioso@unemat.br thaisemoises@hotmail.com

Resumo

As atuais pesquisas a respeito do que é um texto viabilizaram o ampliar do termo, o expandir dos conceitos sobre gêneros textuais, bem como, o uso das novas tecnologias. Dentro desse processo, a revisitação das raízes da narrativa: a lenda, o mito e o conto popular (Motta, 2006), em especial, o conto maravilhoso tem ganhado força na transposição de textos clássicos da literatura infantil para a produção cinematográfica; clássicos como “A chapeuzinho vermelho”, “João e Maria” e “A Branca de Neve” ganharam versões filmicas na contemporaneidade que atualizaram, questionaram e criticaram esses textos fundamentais da literatura. Pensando nesses preceitos, a proposta deste trabalho é buscar o texto considerado original, ou seja, aquele que foi transposto da tradição oral para o texto escrito por Charles Perrault, “A bela adormecida no bosque”, uma das oito narrativas integrante da obra Contos da Mãe Ganso (1697); em relação intertextual, de início, com outro texto clássico, “A bela adormecida” da obra Contos dos Grimm (1812), e também na versão paródica do filme intitulado “Malévola” (2015) dialoga, complementa, parodia e critica as duas primeiras versões apresentadas pela tradição do cânone literário e a versão filmica dos anos 50. As relações intertextuais serão apresentadas por meio das referências do quadrado semiótico sistematizadas por Norma Discini (2004), partindo da “proto-história” que é o texto base, neste caso, a narrativa de Perrault; passando pela “trans-história” ou estilização, os textos dos Grimm e o filme de 1950, chegando a “contra-história” ou paródia, representada pelo texto filmico “Malévola”; esse esquema direciona as relações de complementariedade e contrariedade evidenciadas nos textos.

Palavras-chave: A bela adormecida no bosque; Intertextualidade; Paródia; Malévola.

Abstract

The current research about what is a text enabled the broadening of the term, the expansion of concepts about genres, as well as, the use of new technologies. Within this process, the return of narrative roots: the legend, myth and folk tale (Motta,

2006), in particular, the wonderful tale has gained strength in the transposition classic texts of children's literature to film production; classics like: "The Little Red Riding Hood," "Hansel and Gretel" and "Snow White" won filmic versions in contemporary times who have upgraded, questioned and criticized these fundamental texts of literature. Thinking in those precepts, the purpose of this paper is to seek the original text considered, is the one which was transposed from oral tradition to written text by Charles Perrault, "The sleeping beauty in the woods", one of the eight member narratives of the work of Tales Mother Goose (1697); in intertextual relationship, start with another classic text, "Sleeping Beauty" of the work Tales of Grimm (1812), and too the parodic version titled "Maleficent" (2015) dialogue, complements, parodies and critiques the two first versions presented by the tradition of literary Canon and the filmic version of 50s dialogue, complements, parodies and critiques the first two versions presented by the literary canon tradition and the filmic version of the '50s in "Maleficent". The intertextual relations will be presented through the semiotic square references systematized by Norma Discini (2004), based on the "proto-history" which is the basic text, in this case, Perrault's narrative; through the "trans-historical" or styling, the texts of Grimm and the 1950 film, coming to "counter-history" or parody, represented by the film text "Maleficent"; this scheme directs the relations of complementarity and opposition evidenced in the texts.

Keywords: Sleeping Beauty; Intertextuality; Parody; Maleficent.

As atuais pesquisas a respeito do que é um texto viabilizaram o ampliar do termo, o expandir dos conceitos sobre gêneros textuais, bem como, o uso das novas tecnologias. Partindo desses pressupostos, esta pesquisa configura-se como subprojeto de um projeto maior intitulado "Multiletramentos e tecnologia: formação e prática docente", fomentado pela FAPEMAT (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso) e o CNPq, que teve seu início em 2013.

As concepções contemporâneas acerca do texto contemplam uma soma de elementos como propõem Koch e Elias (2013, p. 7):

[...] a concepção de que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo do interior do qual se movem os atores sociais.

Essas "múltiplas formas de organização textual" ampliam o conceito de texto e abre-se para as questões dos gêneros textuais. "Os gêneros moldam os pensamentos que

formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.” (Bazerman, 2011, p. 23). A interação revela-se como ponto fundamental para a noção de texto, Cavalcante salienta: “A interação verbal, oral ou escrita, faz-se pelo uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas, realizadas por meio de textos com os quais as pessoas interagem. O texto permeia toda a nossa atividade comunicativa.” (2013, p. 17)

A contemporaneidade traz novos formatos de texto e o cinema passa a ser visto como texto cinematográfico ou fílmico. Considerado sincrético pela semiótica francesa greimasiana, o texto fílmico apresenta a “integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.” Pietroforte (2004, p. 11) argumenta: “Os sistemas sincréticos por sua vez, são aqueles que ‘acionam várias linguagens de manifestações’ (Greimas & Courtés, [s.d.], p. 426), como ocorre entre um sistema verbal e um não-verbal nas canções e nas histórias em quadrinhos.” O avanço nas pesquisas sobre os sistemas sincréticos e a nova dimensão sobre o que é um texto passaram a incluir o texto fílmico como passível de análise de forma autônoma ou por meio de relações intertextuais, entre elas, a paródia.

Outro fenômeno que os estudos do texto na atualidade trazem, sobretudo, na literatura, é a revisitação às raízes da narrativa: a lenda, o mito e o conto popular (Motta, 2006). Em especial, o conto maravilhoso tem ganhado força na transposição de textos clássicos da literatura infantil para a produção cinematográfica; clássicos como “A chapeuzinho vermelho”, “João e Maria” e “A Branca de Neve” ganharam versões fílmicas na contemporaneidade que atualizaram, questionaram e criticaram esses textos fundamentais da literatura clássica.

Pensando nesses preceitos, a proposta deste trabalho é buscar o texto adaptado, ou seja, aquele que foi transposto da tradição oral para o texto escrito por Charles Perrault, “A bela adormecida no bosque”, uma das oito narrativas integrante da obra *Contos da Mãe Ganso* (1697); em relação intertextual, de início, com outro texto clássico, “A bela adormecida” da obra *Contos dos Grimm* (1812), em uma releitura com uma visão mais conservadora do texto e as duas versões cinematográficas produzidas pela empresa multinacional estadunidense de mídia denominada Disney, sendo a primeira “A bela adormecida” de 1950, na qual a bruxa ganha nome de Malévola e sela o beijo libertador entre o príncipe e Aurora da maldição com o desfecho rumo ao final feliz. Já a versão paródica intitulada “Malévola” (2015) dialoga, complementa, parodia e critica as duas primeiras versões apresentadas pela tradição do cânone literário e a versão fílmica dos anos 50. Em “Malévola” revela-se a origem de fada da bruxa e a protagonista da quebra da maldição, do beijo do amor verdadeiro, o qual deixa de ser realizado pelo príncipe e passa a ser pela própria feiticeira.

Para começar, vale ressaltar que a narrativa de Perrault não nomeia a Malévola, como na atualidade. Ao descrever a festa do batizado de Aurora, a vilã é apenas indicada como “velha Fada”. Segue o trecho: “Enquanto cada um ia se colocando em seu

lugar à mesa, eis que entra uma velha Fada que não tinha sido convidada porque fazia mais de cinquenta anos que ele não saía de uma Torre e se pensava que tinha morrido, ou tinha sido encantada.” (Perrault, 2007, p. 83). Outro ponto importante, é a ausência do consagrado beijo libertador no texto de Perrault (2007, p. 86-87):

[...] entra num quarto todo dourado e vê numa cama, cujas cortinas estavam abertas de todos os lados, o mais belo espetáculo que jamais tinha visto: uma Princesa que parecia ter quinze ou dezesseis anos, e cujo brilho resplandecia com algo de luminoso e divino. Aproximou-se a tremer e admirado, e pôs-se de joelhos ao lado dela. Então, como chegar o momento do fim do encantamento, a Princesa acordou; e olhando-o com olhos mais ternos do que a primeira vista parecia permitir: “Sois vós, meu Príncipe” disse ela, “vós me fizestes esperar muito”. O Príncipe, encantado com essas palavras, e mais ainda pela maneira como foram ditas, não sabia como testemunhar-lhe sua alegria e felicidade; garantiu-lhe que a amava mais do que a si mesmo.

A narrativa de Perrault constitui-se como texto base para as relações intertextuais que serão aqui analisadas. Discini (2004, p. 11) argumenta: “Intertextualidade é a retomada consciente, intencional da palavra do outro, mostrada, mas não demarcada no discurso da variante”. A primeira retomada do texto do Perrault se dá pelos Irmãos Grimm, com o mesmo título “A bela adormecida no bosque”, mas com alterações significativas nesse processo intertextual. Imersos em um contexto que principia pelos valores do Romantismo, o conto maravilhoso dos Grimm, acrescenta e recorta elementos do texto base.

Os acréscimos incorporam elementos românticos:

A meio dos festejos, FLORA concedeu à princesa o dom da beleza; FAUNA, o da música. E quando a fada PRIMAVERA se acercava do berço, para também fazer a sua oferta, foi subitamente ultrapassada pela bruxa MALÉFICA, que ninguém tinha convidado, e que gritou:

— Quando fizeres dezesseis anos vais picar-te no fuso de uma roca e morrerás!

E dando uma enorme gargalhada desapareceu no ar... (Grimm, 1985, p. 28)

A “velha Fada” de Perrault passa a ser a “bruxa MALÉFICA”, sendo assim, há o acréscimo de uma personificação, é dado um nome àquela vilã, ela ganha força na trama e a Princesa recebe o nome de Aurora. E é aqui, na narrativa dos Grimm que o beijo é consagrado como ação salvadora e se perpetuará nessa nova versão por mais de um século. “Nisto acabaram de transcorrer os cem anos e chegara o dia em que a princesa deveria acordar. [...] Por fim chegou à torre e abriu a porta da sala onde estava a Bela Adormecida. Viu a jovem deitada na cama e, notando a sua formosura,

não pode mais afastar os olhos dela. Inclinou-se e beijou-a.” (Grimm, 1985, p. 30-31).

Já o recorte realizado pelos Grimm, muda o final do conto, o texto de Perrault, após o despertar da Princesa, ela e o Príncipe se casam escondidos dos pais do Príncipe. Ambos vivem assim por dois anos inteiros, tem dois filhos, Aurora e Dia. O Príncipe para manter o segredo, sai à caça todos os dias, ato que faz sua mãe desconfiar, contudo:

A Rainha disse várias vezes ao filho, para fazê-lo explicar, que era preciso procurar ficar contente na vida, mas ele nunca quis confiar-lhe o seu segredo; ele a temia, embora a amasse, pois ela era de raça Ogra, e o Rei só a tinha desposado por causa da abundância de seus bens; dizia-se até, a boca pequena, na Corte, que ela possuía as tendências dos Ogros e que, ao ver passar crianças, tinha a maior dificuldade do mundo para se conter e não se atirar sobre elas: assim, o Príncipe nunca quis dizer-lhe nada. (Perrault, 2007, p. 87)

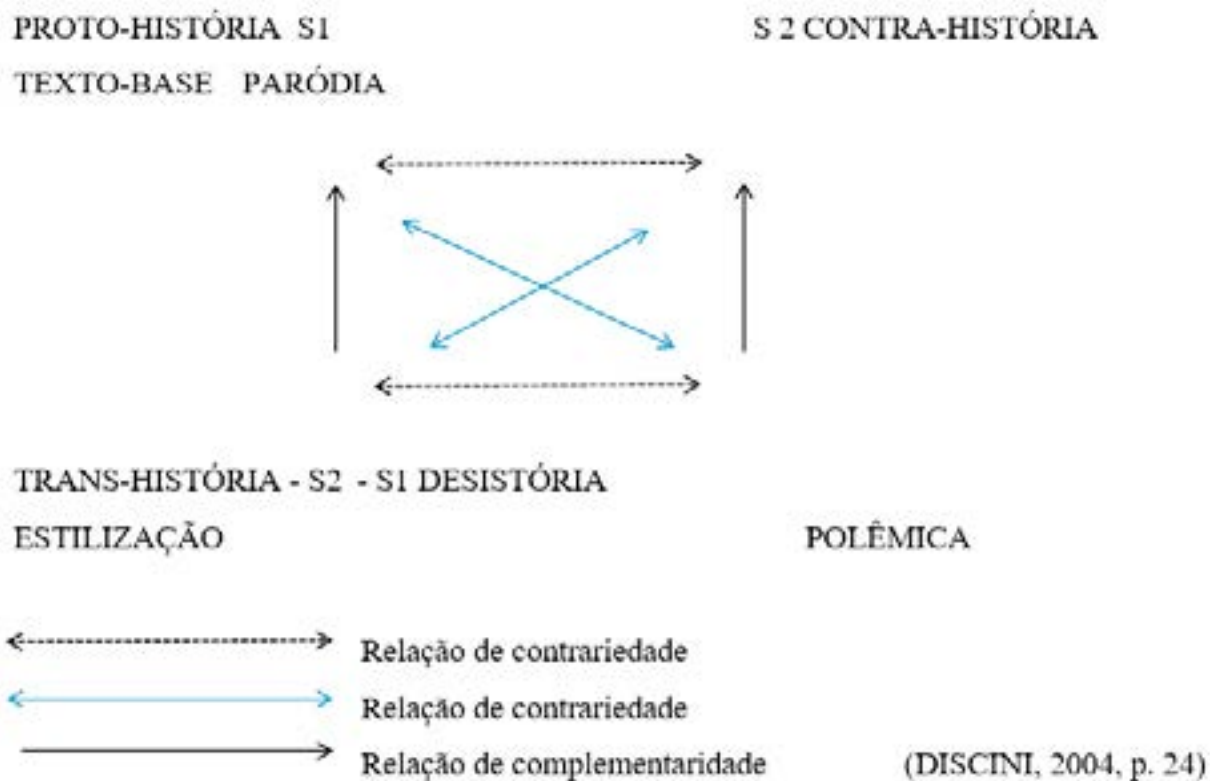
A Rainha ser uma Ogra, desejar comer crianças, um casamento escondido não retrata tão bem um “final feliz” como os valores estéticos das narrativas românticas. Além disso, após a morte do Rei, o Príncipe se vê obrigado a revelar seu casamento e os filhos com a Princesa, todos são levados para morar no castelo. Ao sair para guerrear, a Rainha decide “saciar o seu horrível desejo. Depois de alguns dias foi para lá e disse uma tarde a seu Mordomo: ‘Amanhã quero comer a pequena Aurora no jantar.’” (2007, p. 88). O pobre Mordomo até tenta realizar o desejo da Rainha, pega um facão e vai ao quarto da pequena, que na época, tinha uns quatro anos e meio. Ao ver o Mordomo, a pequena Aurora salta em seu pescoço e pede bombons, assim, derrete o seu coração e ele não consegue cumprir a ordem da Rainha, ele vai até o terreiro e prepara um cordeirinho. Oito dias depois, a Senhora pede para comer o pequeno Dia e no lugar, o Mordomo lhe oferece um tenro cabritinho. O Mordomo a tudo a atendia acreditando que ela se satisfaria, mas chegou o dia em que a Senhora manifestou seu pior desejo: “Quero comer a Rainha com o mesmo molho das crianças”. (Perrault, 2007, p. 88). O Mordomo perdeu as esperanças e não conseguiu cumprir o desejo da Senhora, decidiu levá-la com os filhos para a própria casa e escondê-los, para satisfazer a Senhora, entretanto, serviu-lhe uma corsa. Ela “sentia-se bem contente de sua crueldade e preparava-se para dizer ao Rei, quando ele voltasse, que os lobos ferozes tinham devorado a Rainha sua mulher e seus dois filhos.” (Perrault, 2007, p. 89).

Para o desfecho do texto da tradição, em uma tarde, a Ogra descobre que fora enganada e furiosa, manda que encham uma cuba no meio do pátio com sapos, víboras, cobras e serpentes.

[...] o Mordomo, a mulher e a criada dele: tinha dado ordem para que fossem trazidos com as mãos amarradas atrás das costas. Eles estavam ali, e os carrascos se preparavam para lançá-los na cuba quando o Rei, que não

era esperado tão cedo, entrou pátio adentro em seu cavalo; ele tinha viajado com cavalos de posta, e perguntou espantado o que queria dizer aquele horrível espetáculo; ninguém estava com coragem de dizer-lhe, quando a Ogra, enraivecida por ver o que via, lançou-se ela própria, de cabeça, dentro da cuba, e foi devorada de imediato pelos bichos horríveis que ela mandara colocar lá. O Rei não deixou de ficar aborrecido com isso: era a mãe dele; mas logo se consolou com sua mulher e filhos. (Perrault, 2007, p. 89-90).

Toda esta trama do conto do Perrault é suprimida pelos irmãos Grimm; e essa nova versão dos Grimm é a que se perpetuou. Assim após o despertar de Aurora, “O príncipe pediu Aurora em casamento. Foi o maior casamento de todos os tempos, e foram muito felizes para sempre.” (Grimm, 1985, p. 32). Essa relação intertextual pode ser sistematizada de acordo com os termos constituintes do quadrado semiótico proposto por Norma Discini:



Tomando como texto-base a narrativa de Perrault, a relação intertextual estabelecida com o conto dos Grimm, é uma relação de complementaridade. Discini esclarece: “a estilização resulta de um acordo entre enunciação enunciada e o enunciado enunciado, na medida em que o texto-base, implícito na enunciação, é assimilado pelo enunciado da variante intertextual.” (2004, p. 216). A complementaridade mantém os valores atribuídos ao texto da tradição e o ressignifica, instituindo uma memória, que é recuperada na relação intertextual. “O texto-base, segundo o que foi dito, fica, também ideologicamente confirmado, ainda que uma *leve sombra* recaia sobre ele.” (Discini, 2004, p. 216, grifos do autor). Sendo assim, apesar do texto dos

Grimm acrescentar e suprimir eventos, ele mantém discursivamente a narrativa do Perrault em uma dimensão universal, recuperando as figuras arquetípicas da vida e da morte.

Os nomes Aurora e Malévola, bem como, o beijo salvador que aponta para o final feliz foram instituídos pela versão dos Grimm. Deste modo, no processo de transcodificação do texto para a tela do cinema, teve sua primeira transposição no filme “A bela adormecida”, produzido em 1959 e que custou a produção de Walt Disney Pictures, seis milhões de dólares sendo uma das produções mais caras da época. Neste período, a Disney investiu em clássicos como “Branca de Neve e os sete anões”, “Cinderela”, entre outras. A figura de Malévola ganha contornos e fica impressa na memória de toda uma geração que leu a obra escrita e depois a visualizou por meio do cinema:



Figura 1

O longa metragem animado segue a versão dos irmãos Grimm, mantendo a relação de complementaridade. Desse modo, a estilização incide na imitação sobre a estrutura explorada, a “trans-história” a qual aceita e complementa o texto-base. O desenho animado volta-se totalmente para o público infantil e dá os contornos, formas e cores para as personagens e cenários das narrativas clássicas que povoam a imaginação de milhões de crianças por mais de cinquenta anos.

Já “Malévola” (2014) tem uma nova roupagem, o público alvo não é apenas infantil agora pretende alcançar o juvenil e os adultos. A obra que custou cerca de duzentos milhões de dólares aos estúdios Disney e arrecadou cerca de quinhentos e vinte e três milhões de dólares, é rica em efeitos especiais e foi indicada ao Oscar nessa mesma categoria, ganhadora de dois prêmios pelo *People’s Choice Awards 2015* na categoria como *Filme favorito do ano* e *Filme favorito pra família*. A atriz Angelina Jolie que interpreta a vilã Malévola recebeu o *Nickelodeon Kids’ Choice Award* na categoria: *Vilão Favorito*.

Retomando o quadrado semiótico para visualização das relações intertextuais, o filme “Malévola” se relaciona com o texto-base por meio da contra-história, ou seja, a paródia. “Na verdade, a paródia contém uma diferença em relação ao texto-base, na medida em que subverte seu enunciado e desqualifica sua enunciação, propondo uma outra enunciação substituta, contrária, diferente.” (Discini, 2007, p. 26). Vale ressaltar, todavia que, “A contra-história, a paródia, constrói outro sentido, mas para a mesma história do texto-base. A paródia constrói outro texto para e pela mudança de sentido do texto-base.” (Discini, 2007, p. 27).

Essa versão fílmica do conto clássico subverte os valores instituídos pela enunciação clássica, cedendo voz à antagonista e proporcionando ao telespectador um mergulho na visão dos vários acontecimentos através do olhar e dos sentimentos dessa personagem, antes abafados pela tradição, uma vez que, nesses textos, o antagonista jamais tinha voz e era apresentado de forma superficial ou unilateral. A tradição apresenta a “bruxa Malévola”, já a sua retextualização a apresenta na infância:



Figura 2

Malévola é revelada como uma fada, ela pertence ao fabuloso mundo encantado dos Moors e se encontra com o futuro Rei Stefan, quando este também é um menino

ainda e está roubando ouro e pedras preciosas, anunciando o caráter duvidoso deste que governará o reino dos humanos em um futuro próximo.



Figura 3

O tempo passa, eles crescem e um dia, na adolescência, Stefan dá um beijo em Malévolva, afirmando ser esse, o beijo de amor verdadeiro.



Figura 4

Malévolva se apaixonou pelo ambicioso Stefan, que não mede esforços para entregá-la ao Rei e assim assumir seu lugar. O reino dos humanos deseja invadir e submeter o reino dos Moors, dominando-os, mas como o rei está muito adoentado, lança um desafio, dará seu trono a quem trouxer Malévolva morta. Sendo assim, para se tornar rei, Stefan precisa matar Malévolva. O jovem arquiteta um plano mas não consegue matá-la, forja uma visita, a avisa da ameaça e quando a fada finalmente dorme, ele

corta suas asas e leva ao rei como se a tivesse matado.



Figura 5



Figura 6

A partir desta ação, o desfecho do filme caminha de forma convergente com o texto-base em apenas um aspecto: o batismo de Aurora e Stefan Rei. Tem-se, portanto, uma justifica para a ação cruel de Malévola contra uma criança inocente, ela foi traída e mutilada pelo, agora, Rei Stefan. Toda sua ira é justificada pela falsidade do beijo do amor verdadeiro, dado na adolescência.

Após a cena da maldição, há uma reviravolta na sintaxe discursiva e narrativa. Malévola acompanha o crescimento de Aurora e acaba por se encantar com a figura da menina que, de bebê a adolescência, é supervisionada pela fada. Mesmo com o encantamento de Malévola pela Aurora, a fada não consegue desfazer seu próprio feitiço. O acidente com a roca e a queda de Aurora acontecem tal como nos textos clássicos da tradição, contudo, o tão esperado beijo salvador, pelo príncipe gera uma frustração aos espectadores: ao beijá-la, ela não acorda, pois ela só despertaria com o beijo de amor verdadeiro.



Figura 7

Desconsolada por não haver um “amor verdadeiro” que liberte Aurora, Malévola se aproxima da jovem e a beija.



Figura 8

Ao se distanciar da jovem, a fada chora, não imagina que o seu sentimento maternal, seja o “amor verdadeiro” que a fez despertar.



Figura 9

Narrativamente, o texto fílmico se constrói pela oposição ao texto-base de Perrault e da estilização dos Grimm. A crueldade dá lugar ao amor, mas outro tipo de amor. A inversão narrativa fundamenta a inversão do papel e dos valores da Malévola, ou seja, a inversão parodística que se consome no discurso e se abre para novos sentidos.

O beijo da Malévola recupera esse novo sentido de amor, além disso, há um outro ponto muito importante para ser destacado, o papel da mulher como autossuficiente e conciliadora; uma vez que, ao despertar, há um valorizar da posição feminina como governante de espaços que promovem o equilíbrio e a paz entre os reinos mágicos e humanos.



Figura 10

A união dos reinos só foi possível quando Aurora e Malévola assumem os papéis de rainhas. O que não acontece anteriormente já que os homens foram representados como cruéis, covardes e ambiciosos. A valorização do papel da mulher enquanto governante não é gratuita, em um momento em que o mundo se abre para mulheres governantes e que se luta pela igualdade de gênero.

A contemporaneidade revela que este fenômeno de busca por igualdade sai do campo do engajamento “panfletário” e passa a operar de forma sutil, tal como o filme Malévola que busca na revelação das origens de um clássico, a sua atualização misturando ficção e realidade. Sendo assim, não é gratuita a escolha da atriz Angelina Jolie para este papel, uma vez que, fora das telas do cinema, a atriz é mundialmente conhecida como representante da ONU pela luta das mulheres em situações de guerra e fome, principalmente, na África e Ásia.

O efeito do texto parodiado sofre também a mudança de código e a paródia migra para o campo da adaptação, tanto a teoria da paródia (Hutcheon, 1985) como a teoria da adaptação (Hutcheon, 2011), são objetos de pesquisas desenvolvidas pela estudiosa canadense Linda Hutcheon. Para Hutcheon, a adaptação pode ser considerada produto e processo, enquanto produto há o texto original e como processo, existe o procedimento de transcodificação, de mudança de mídia, a passagem de um código

para outro, envolvendo a relação intersemiótica que essa transposição promove. Já para a questão da paródia, Hutcheon estuda a configuração das práticas artísticas modernas; lembrando que: “O estudo compreende que a paródia é repetição com diferença, um modelo complexo de “transcontextualização”, inversão e revisão crítica que remete à arte moderna a sua tradição.” (Carvalho, 2012, p. 195).

Hutcheon (2013, p. 9) alerta que “a tradução inevitavelmente altera não apenas o sentido literal, mas também certas nuances, associações e o próprio significado cultural do material traduzido”. E ainda afirma: “tal como a tradução, a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro”. Desse modo, temos a passagem do texto verbal escrito para a adaptação para um texto sincrético multimodal que é o cinema.

Para Hutcheon (2013, p. 17), “nem o produto nem o processo de adaptação existem num vácuo: eles pertencem a um contexto — um tempo e um lugar, uma sociedade e uma cultura”. Reafirma-se, diante dessa posição, que os elementos utilizados para inserção na adaptação respondem aos anseios de uma sociedade dita pós-moderna, buscando desmistificar as questões feministas e pós-coloniais.

Pode-se concluir que o filme “Malévola” tem em sua adaptação, uma relação intertextual pelo viés parodístico com os textos da tradição “A bela adormecida no bosque” dos Grimm e também do Perrault; sua atualização, mesmo que pelo campo da fantasia dialoga com o contexto de cultural da pós-modernidade, revelando e alterando os sentidos dos textos consagrados.

Referências bibliográficas

- Bazerman, C. (2011). *Gênero, agência e escrita* (2a ed.). (J. C. Hoffnagel, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Cavalcante, M. M. (2013). *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Clark, L., Larson, E., & Reitherman, W. (Diretores). (1959). *A Bela Adormecida*. [S.l.]: Walt Disney Pictures. (Figura 1).
- Discini, N. (2004). *Intertextualidade e conto maravilhoso* (2a ed.). São Paulo: Humanitas.
- Grimm. (1985). *Contos Escolhidos*. Rio de Janeiro: Globo.
- Hutcheon, L. (1985). *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Rio de Janeiro: Edições 70.
- Hutcheon, L. (2013). *Uma teoria da adaptação* (2a ed.). (A. Cechinel, Trad.). Florianópolis: Editora da UFSC.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2013). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Motta, S. V. (2006). *O engenho da narrativa e sua árvore genealógica: das origens a Graciliano Ramos e Guimarães Rosa*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Pietroforte, A. V. (2004). *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto.
- Stromber, R. (Diretor), & Roth, J. (Produtor). (2014). *Malévola* [DVD]. Londres: Walt Disney Pictures. (Figuras de 2 a 10).

Sagas fantásticas e a hibridação de gêneros textuais

Sagas fantásticas y la hibridación de géneros textuales

Pedro Afonso Barth & Fabiane Verardi Burlamaque

Mestrando do curso de PPGL em Letras (UPF/ FAPERGS)

Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (UPF)

pedroabarth@hotmail.com fabianevb@uol.com.br

Resumo

Neste trabalho, temos o objetivo de compreender como uma saga fantástica é constituída por diferentes gêneros textuais. Sagas, segundo Martos García (2011), são narrativas pós-modernas que mobilizam diferentes gêneros e linguagens na sua constituição. Livros que fazem partes de sagas como *O Senhor dos Anéis* e *As Crônicas de Gelo e Fogo* frequentemente trazem mapas, apêndices, genealogias. Os principais referenciais teóricos para conceituar uma saga fantástica são Alberto Martos García (2009, 2011) e Eloy Martos Núñez (2007) e, para refletir sobre gêneros, dialogaremos com os estudos de Mikhail Bakhtin (2003) e Carolyn Miller (1994). Na análise, verificamos que em uma saga a existência de paratextos assume uma importância maior, pois mapas marcam o espaço em que toda a ação da narrativa da saga vai se mover e as árvores genealógicas, a linha do tempo dos personagens. Nos livros de uma saga encontramos mapas, linhas cronológicas e árvores genealógicas. Portanto, observamos gêneros deslocados de sua função social e que assumem um papel importante de decifração do enredo da narrativa. Apesar da aparente lateralidade, em uma saga fantástica, um mapa é um objeto total, pois ele é imprescindível para a compreensão do funcionamento do novo universo autoconsciente criado. Assim, a presença de tais gêneros, exige dos leitores uma postura ativa, pois é preciso relacionar o conhecimento do enredo, com aspectos geográficos, leitura de imagens e escalas.

Palavras-chave: Sagas fantásticas; Gêneros textuais; Intertextualidade.

Resumen

En este trabajo, nuestro objetivo es entender cómo una saga fantástica es constituída de diferentes géneros. Sagas, según Martos García (2011), son narrativas posmodernas que abarcan diferentes géneros y lenguajes en su constitución y por lo tanto, constituyen un nuevo territorio para la investigación que requieren herramientas y conceptos adecuados para el análisis. Libros que hacen partes de sagas como *El Señor de los Anillos* y *Las Crónicas de Hielo y Fuego* menudo traen mapas, apêndices, genealogías. Es decir, hay géneros paratextuales que establecen un diálogo y ayudan

en la construcción del sentido del texto principal. El principal marco teórico para conceptualizar una saga fantástica son Alberto Martos García (2009, 2011) y Eloy Martos Núñez (2007) y para reflexionar sobre el género, dialogaremos con estudios de Mikhail Bakhtín (2003) y Carolyn Miller (1994). En el análisis, verificamos que en una saga los paratextos asumen mayor importancia: los mapas marcan el espacio donde toda la acción de la narrativa saga se moverá y el árbol de la familia, la línea de personajes de la época. En los libros de una saga encontramos mapas, líneas de tiempo y árboles genealógicos. Mapas y árboles generalmente ocupan posiciones laterales en un libro — en las páginas iniciales o en las finales. A pesar de esta aparente lateralidad, en una saga fantástica, un mapa es un objeto total que es esencial para la comprensión del funcionamiento del nuevo universo auto creado. La presencia de tales géneros, requiere lectores que tengan un enfoque activo, es necesario relacionar la trama con características geográficas, imágenes y escalas de lectura.

Palabras-clave: Sagas fantásticas; Géneros textuales; Intertextualidad.

1. Introdução

No século XX, autores como J. R. R. Tolkien, *O Senhor do Anéis*, e C. S. Lewis, *As Crônicas de Nárnia*, fizeram um grande sucesso comercial com livros de fantasia épica. Os autores criaram histórias em universos inventados, narrativas com elementos fantásticos e míticos que conquistaram milhões de leitores. O autor norte-americano George Raymond Richard Martin, mais conhecido como George R. R. Martin, converteu-se em herdeiro desse legado, quando publicou o primeiro volume de *As crônicas de Gelo e Fogo (A Song of Ice and Fire)*, no ano de 1996. Todas as obras citadas podem ser consideradas integrantes de um fenômeno atual denominado sagas fantásticas. Um fenômeno que mobiliza milhões de leitores e espectadores e, portanto, torna-se importante analisá-lo. Uma saga configura um conjunto transficcional: uma história ou um universo coabitam em diversos suportes e linguagens, tais como, livros, filmes, séries, quadrinhos etc. A mesma história é contada em diferentes linguagens e muitos gêneros discursivos são mobilizados.

Neste trabalho, temos o objetivo de compreender como uma saga fantástica é constituída por diferentes gêneros discursivos, especialmente os mapas. Sendo assim, a centralidade de nossa investigação será a de responder a seguinte pergunta de pesquisa: qual a função do gênero mapa em uma saga fantástica? Partimos da hipótese de que toda saga precisa criar um mundo inventado e, para que isso seja possível, ela necessita manobrar gêneros como os mapas e árvores genealógicas.

A obra *A Guerra dos Tronos*, livro inaugural da saga *As Crônicas de Gelo e Fogo* será o corpus de análise desse trabalho. Os principais referenciais teóricos para conceituar uma saga fantástica são Alberto Martos García (2009) e, para refletir sobre gêneros, dialogaremos com os estudos de Mikhail Bakhtin (2003).

2. Sagas fantásticas e a hibridação de gêneros discursivos

O termo saga é de origem norueguesa e seu significado está atrelado ao verbo *segja* que significa contar. Originalmente, saga identificava um gênero oral específico — composições épicas, associadas às culturas nórdicas e germânicas, que narravam façanhas e feitos memoráveis. O termo saga passou a fazer referência a narrações seriais fantásticas com conteúdos imaginários (García, 2009). García (2009), em sua obra *Introducción al mundo de las sagas*, caracteriza as sagas como sendo um exemplo de narrativa pós-moderna, que não se resume a um livro ou até mesmo, não se restringe a uma forma única de linguagem. São exemplos de sagas, a série *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis* e *As crônicas de Gelo e Fogo*. A principal e essencial característica de uma saga é a criação de uma nova realidade: um mundo completo e autoconsciente é forjado.

García (2009) utiliza o conceito de paracosmos para explicar essa criação de um universo alternativo que é dotado de regras próprias. Paracosmos seria a criação de um universo inventado, representado em formas icônicas e verbais. Criar um paracosmos seria “colocar um mundo em pé” (Rivera, 2004, p. 65). O paracosmos é construído pelo e no imaginário individual — do(s) autor(es) e dos leitores —, o imaginário literário e o folclórico (Rivera, 2013). Para fazer com que o leitor compreenda esse mundo inventado é preciso forjar meios de incorporação dos elementos do paracosmos.

Por isso, a grande maioria das sagas necessita de paratextos, como por exemplo, mapas cartográficos, linha cronológica de acontecimentos, árvores genealógicas, brasões e símbolos heráldicos. Os mapas costumam servir de paratextos em livros que abordam paracosmos e eles ocupam uma posição de destaque, no início e/ou no fim dos livros. Segundo Rivera (2004) os mapas tem a importante função de guiar o leitor no mundo criado.

As sagas, como fenômeno literário, não são ainda suficientemente estudadas pela academia. Tem-se a necessidade de se refletir sobre as configurações de uma saga e a forma com que leitores e espectadores — e o mercado capitalista de ficção — promovem e disseminam sua popularidade. Sagas são constituídas de uma interessante hibridação: os mitos e oralidades da ancestralidade humana são reconfigurados com os valores da modernidade, ao mesmo tempo em que a mesma história é contada por diferentes sistemas intersemióticos. Refletir sobre esses elementos, elencá-los e analisá-los é vital para a compreensão do fenômeno. Tal análise é imprescindível, pois as sagas são consumidas por milhões de leitores, e torna-se mais produtivo incorporar um olhar crítico sobre essas obras e refletir sobre seu potencial literário do que apenas etiquetar como literatura de baixa qualidade e ignorar suas qualidades.

Como sagas fantásticas tem como principal característica a manipulação de vários gêneros discursivos revisitaremos o conceito de gênero discursivo segundo Bakhtin (2003). Apesar de mobilizar reflexões desde os tempos de Platão e Aristóteles foi com Mikhail Bakhtin (2003) que, no início deste século, o estudo sobre gêneros ganhou

notoriedade e destaque. O filósofo da linguagem foi o primeiro a conceituar gênero como elemento que molda e demonstra o funcionamento da sociedade, defendendo que a verdadeira substância da língua é constituída nas relações sociais. O autor pontua no texto “Os gêneros do discurso”, incluído postumamente na coletânea *Estética da Criação Verbal*, que “todos os campos da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem”. (Bakhtin, 2003, p. 261). Seus estudos, além de serem pertinentes no seu contexto histórico, têm se provado contemporâneos à medida que novas tecnologias de informação e comunicação vêm ganhando cada vez mais relevância na sociedade atual, influenciando as formas de interação e comunicação humana.

Talvez as sagas fantásticas observadas na contemporaneidade seja um exemplo de complexificação do campo literário: uma narrativa não é encontrada apenas no formato de um romance ou conto, mas é adaptado para os quadrinhos, filmes, vídeo games e mesmo assim, há um elo temático que une todas as adaptações. Os diversos gêneros que constituem uma saga fantástica são conectados pela esfera literária. O termo “esfera” na obra de Bakhtin (2003) tem estreita relação com a interação humana: a esfera é um espaço interativo propiciador do surgimento de vários gêneros. Os discursos que emergem de uma determinada esfera trazem as marcas e finalidades do domínio a que pertencem. Por exemplo, a literatura poderia ser definida como uma esfera que propicia o surgimento de gêneros como contos, romances, poesias, experimentações artísticas de toda ordem. “Uma esfera de comunicação é sempre um espaço próprio para as práticas de comunicação humana”. (Araújo, 2010, p. 113). Araújo acrescenta que de acordo com Bakhtin, e indo um pouco além, podemos afirmar que, na medida em que tais esferas se complexificam, os gêneros também tenderão a reformatar-se, pois estes entram em um processo de formação e hibridação, para dar conta das novas necessidades instauradas nas esferas, que também tendem a se hibridizar, sendo este o caso da web.

Entretanto cabe destacar que as sagas surgem, em sua maioria de livros — romances. Porém, mesmo nos livros é possível observar a hibridação de diferentes gêneros discursivos. Por exemplo, a obra *A Guerra dos Tronos* é composta por mapas no início e fim do tomo, e há também árvores genealógicas de alguns personagens. No texto *O discurso no romance* Bakhtin (1988) já sinaliza a possibilidade da hibridização de gêneros no interior de um romance. Para o autor, o uso intercalado de gêneros em um romance possibilita o ressoar de diversas vozes e perspectivas axiológicas. A separação entre os gêneros é marcada, sintática ou composicionalmente e “os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade lingüística e estilística” (Bakhtin, 1988, p. 124). Assim, apesar de parecer que os mapas são apenas elementos paratextuais, acessórios, sem importância para a leitura do romance, não é isso que é observado em uma saga.

Na próxima seção abordaremos os mapas enquanto gêneros discursivos, primeiramente os mapas enquanto discurso e em seguida, a função dos mapas em uma saga fantástica.

3. Os Mapas

Mapas são gêneros discursivos com organização composicional, tema e estilo bem definidos: imagens, cores, escalas, legendas recriam espaços físicos. Conhecimentos históricos e geográficos embasam a criação desses textos que são utilizados para os diversos fins. Ler um mapa exige muitas habilidades e letramentos. É preciso relacionar o conhecimento do enredo, com aspectos geográficos, leitura de imagens e escalas. Francischett (2011) aponta que ler um mapa é mais do que apreciar o seu sentido aparente, pois ele é todo significado e traz uma construção histórica de determinado momento e lugar e, quase sempre, foi pensado e planejado.

Apesar de muito utilizados, o renomado geógrafo Brian Harley (2009) alerta que os mapas raramente são lidos como textos profundos ou como formas de saber socialmente construídas. O estudioso afirma que a leitura de um mapa não implica apenas a apreensão das suas “características geográficas”, mas também na percepção do mapa enquanto uma forma manipulada do saber. Isso porque nenhuma retração do mundo é neutra, sempre há um fator ideológico que influenciará as opções de constituição de um texto cartográfico.

Narrativas costumam ter imagens, ilustrações. Porém, em uma saga a existência desses paratextos assume uma importância maior, pois mapas marcam o espaço em que toda a ação da narrativa da saga vai se mover e as árvores genealógicas, a linha do tempo dos personagens. Mapas e árvores costumam ocupar posições laterais em um livro — nas páginas iniciais ou nas finais. Apesar dessa aparente lateralidade, em uma saga fantástica um mapa é um objeto total, pois ele é imprescindível para a compreensão do funcionamento do paracosmos (Garcia, 2009). As sagas fantásticas sempre se apoiam em mitos e histórias sobre origens, tempos e espaços de um mundo criado. Assim, o mapa serve para visualizar essa criação — o paracosmos. As geografias imaginárias são tão importantes que García (2010, p. 2) as define como ficção cartografada. As sagas fantásticas buscam uma ordenação de um mundo criado e, por isso, há a necessidade de cartografar. Podemos afirmar que é quase uma necessidade do leitor de uma saga: a possibilidade de visualizar a localização e os elementos no universo que está descobrindo por meio da leitura. García (2007) resalta que o mito é a fonte de uma saga e os mapas ajudam a delinear um espaço mítico e permitem que o leitor possa se apropriar desse universo criado. García (2009, p. 55) estabelece uma interessante relação sobre a função dos mapas em uma saga. Segundo o autor, quando uma ficção fantástica define suas cidades principais, sua rota possível, o caminho esperado que o herói vá fazer ao cruzar paisagens, acaba traçando uma espécie de “Via crucis”, um caminho arquetípico que situa o leitor. O mito gera um rito. Essa narrativa que fica implícita na análise de um mapa possibilita que os consideramos como textos híbridos. Ou seja, um mapa em uma saga não é, de forma alguma, um elemento decorativo, mas sim, um pilar fundamental. É preciso ressaltar que um mapa do paracosmos não apenas direciona a narrativa de livros, mas também de jogos de videogame, filmes, mangás...

Os mapas possuem também uma função de iniciação: o leitor conhece melhor as fronteiras do mundo que está desvendando enquanto lê. Assim, o mapa torna-se uma fonte de consulta constante enquanto a leitura acontece. Segundo García (2009, p. 56) aponta que interpretar bem os sinais que estão no mapa, torna os leitores ativos na compreensão das relações que são postas no paracosmos. Os mapas aproximam os leitores e assim possibilitam uma maior identificação com a aventura. Portanto, o mapa se converte em uma estratégia de unificação da saga ao oferecer um elemento de totalização do texto — o mapa ressalta a unidade ficcional de uma saga. O mapa é assim um perfeito tabuleiro de jogo em que se pode fazer mais do que ler: contemplar, decifrar e até atuar.

García (2009, p. 58), ancorado em termos bakhtinianos, aponta que há duas possibilidades de leitura dos mapas em uma saga: uma leitura centrífuga ou uma leitura centrípeta. A leitura centrípeta seria uma leitura convergente. O leitor apenas decodifica o nome das cidades, regiões e os aspectos gráficos presentes na cartografia e os relaciona com o que está lendo. É uma relação de leitura mais estreita e menos livre, mas com uma função importante e objetiva — a função de denominar localizações, cidades e até personagens. Por sua vez, a leitura centrífuga é divergente, pois ela possibilita uma maior liberdade de interpretação. Nessa modalidade, o leitor pode criar novos enredos e imaginar novos rumos para a história. O mapa assim torna-se um encadeador de fabulações. Assim, o cenário é convertido no autêntico protagonista de uma saga, e deixa de ser apenas um plano de fundo.

O mapa é uma bússola, uma rosa dos ventos, pois direciona as narrativas, pois o leitor aprende a localizar os reinos, os caminhos, localiza as forças e os personagens em conflito. Junto com a criação de um mundo secundário e sua apresentação como parte da história, há o processo criativo para nomear todas as suas partes constitutivas e seus habitantes. Os nomes podem ser vistos como indicativos que garantem a existência de uma coisa, o que é muito útil na esfera dos mundos imaginários, porque isso implica toda uma fundamentação histórica por trás de cada nome (García, 2010).

4. Análise dos mapas do livro “A Guerra dos Tronos”

Na presente seção apresentaremos a análise dos mapas da obra *A Guerra dos Tronos*, livro que inaugura a saga fantástica *As Crônicas de Gelo e Fogo*. Teremos três momentos. Primeiramente, apresentaremos de forma breve, o corpus de análise. Em seguida, caracterizaremos a obra como uma saga fantástica e analisaremos os mapas segundos os referenciais teóricos expostos nas seções anteriores. Na terceira e última parte refletiremos sobre possíveis implicações didáticas do estudo de gêneros em ambiente escolar.

George R. R. Martin é o autor da saga *As Crônicas de Gelo e Fogo*. Nascido em 1948, desde criança foi fã de quadrinhos e histórias de terror. Descobriu-se autor muito cedo e vendia suas histórias para as crianças da vizinhança. Na adolescência, foi autor de fanzines de ficção científica. Nos anos 70, cursou mestrado em jornalismo

no Northwestern University, em Illinois e concomitantemente desenvolveu uma carreira de escritor e venceu dois prêmios de contos, Hugo Award e Nebula Award. Porém, nos anos oitenta abandonou a escrita e construiu uma sólida carreira como roteirista de cinema e TV. Desiludido com o trabalho para a televisão, George voltou a dedicar-se integralmente à literatura e em 1991, inspirado na *Guerra das Rosas* e na obra *Ivanhoé*, iniciou, despretensiosamente, o processo de escrita da série de fantasia épica *As Crônicas de Gelo e Fogo*.

A edição do livro traz recursos visuais e apêndices, que fazem com o leitor tenha uma maior apropriação da trama. No início e no fim do livro, há mapas de Westeros, com a localização exata de cada um dos sete reinos, além de um rico e ilustrado apêndice que é constituído de uma listagem dos membros das sete grandes casas, famílias nobres de Westeros e um pouco de suas histórias, brasões e lemas.

O sucesso dos livros e da série fomentaram o surgimento de outras obras que ampliaram o universo criado por George R. R. Martin. Em suma, a obra criada por Martin converteu-se em uma saga fantástica e isso foi possível principalmente pelo fato de a história criar um universo autoconsciente. Os mapas contidos nos volumes do livro *A Guerra dos Tronos* são a base para entender a complexidade do universo criado pelo autor norte-americano.

A história de *A Guerra dos Tronos* só pode ser adaptada para outras linguagens como quadrinhos e games, pois Martin conseguiu criar um paracosmos ou seja, logrou “colocar um mundo em pé” (Rivera 2004). Podemos perceber claramente que nas obras de *As Crônicas de Gelo e Fogo* há o estabelecimento de um universo completo, com um acabamento próprio, diferente da nossa realidade. Elementos medievais mesclam-se com elementos insólitos. Regras de cavalaria, de honra e lealdade entre suseranos e vassallos hibridizam-se com lendas de lobos gigantes, dragões e zumbis. Martos García (2009) aponta que cada paracosmos é dotado de regras próprias, de estruturas, de padrões, o que ele denomina como arquitecões. Na obra de George R. R. Martin é possível verificar alguns padrões como a inspiração em histórias de luta, histórias de cavalaria, o simbolismo de uma muralha, além de inspiração real — intrigas e traições políticas para conquistar o trono como vários exemplos da história medieval. Podemos perceber alguns desses padrões no trecho baixo:

Mesmo assim, por vezes, Dany conseguiu visualizar os acontecimentos, tantas tinham sido as ocasiões que ouvira seu irmão contar as histórias. A fuga no meio da noite para Pedra do Dragão, com o luar cintilando nas velas negras do navio. Seu irmão, Rhaegar, combatendo o Usurpador nas águas sangrentas do Tridente e morrendo pela mulher que amava. O saque de Porto Real por aqueles a quem Viserys chamava os cães do Usurpador, os senhores Lannister e Stark. A princesa Elia de Dorne suplicando misericórdia quando o herdeiro de Rhaegar lhe fora arrancado do seio e assassinado diante de seus olhos. Os crânios polidos dos últimos dragões a olhar sem ver do alto das paredes da sala do trono quando o Regicida abria a garganta do Pai com uma espada dourada. (Martin, 2010, p. 26).

O trecho é parte do livro *A Guerra dos Tronos*. O fragmento retoma o momento que a personagem Daenerys recorda a história de sua família e as razões de estar exilada longe da sua terra natal. No trecho vemos citações sobre a violência, a guerra e tramas políticas que fazem com que reis sejam derrubados do trono e outros o usurpem. Mas nem tudo é apenas barbárie, pois entre os guerreiros há quem acabe “morrendo pela mulher que amava”.

As cidades, as localidades, o nome dos rios, os dados geográficos como um todo auxiliam na construção de um mundo próprio. Há também de se destacar os “crânios polidos dos últimos dragões”, um elemento insólito discreto que auxilia na construção de uma atmosfera fantástica. Assim, temos um mundo com características medievais, onde impera a lei do mais forte e do mais esperto e é permeado por uma atmosfera mágica que atua nas periferias da história. Para situar o leitor nesse mundo complexo a presença de mapas é fundamental, pois sem eles, há uma dificuldade para compreender a localização dos reinos e a movimentação das personagens. Os mapas servem para ressaltar a unidade ficcional, o mapa serve para ser lido, decifrado, contemplado, pois oferece prazer estético e ajuda a relembrar livremente o que se acabou de ler (García, 2009).

Assim, os mapas estão intercalados com o romance — e também com cronologias das principais famílias. Os mapas intercalados em um romance nos fazem retomar Bakhtin (1988, p. 124) que considerava a intercalação de gêneros como “uma das formas mais importantes e substanciais de introdução e organização do plurilingüismo no romance”. A introdução de um novo gênero desafia o leitor, pois ele precisa ter habilidades específicas para interpretar imagens. Provavelmente, nem todos os leitores de *A Guerra dos Tronos* leem os mapas de forma atenta e com isso perdem a oportunidade de perceber toda a complexidade de sentidos da saga.

A edição de *A Guerra dos Tronos* apresenta um mapa no início e o outro no final da obra. O primeiro mapa retrata o norte de Westeros. No final do livro, há o mapa da região sul, com cidades como Porto Real, Lannisporto e outras.

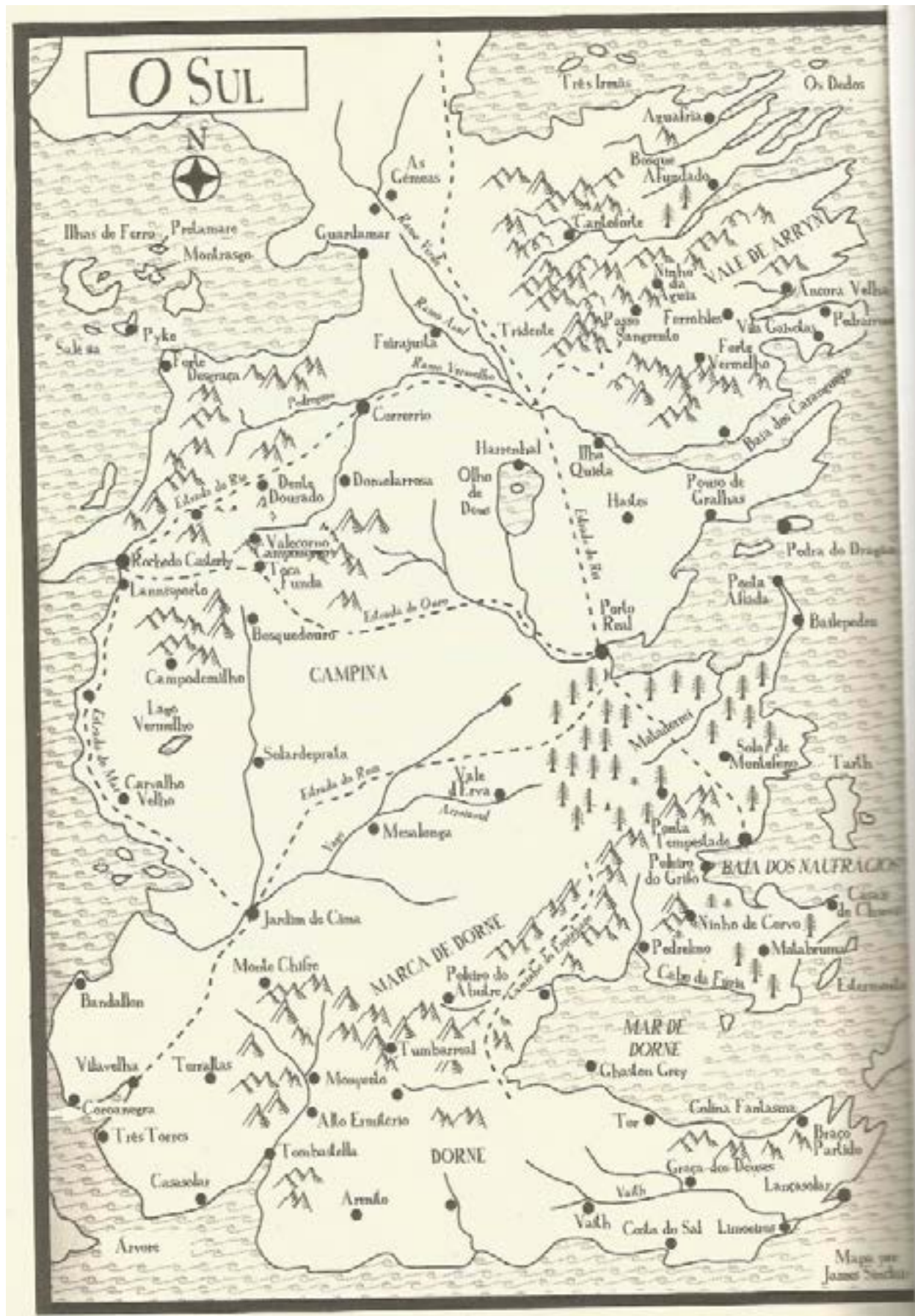


Figura 1. Mapa do Sul de Westeros
 Fonte: Martin (2011, p. 692).

Na figura 1, podemos visualizar o Rio Tridente citado anteriormente. Por meio do mapa é possível localizar o local da morte do príncipe Rhaegar e então verificar a distância que ele estava da capital dos sete Reinos, Porto Real. Como *A Guerra dos Tronos* são histórias com a descrição de batalhas e guerras, o mapa é importante para acompanhar a movimentação das tropas e compreender algumas movimentações bélicas.

O fato é que para ler e interpretar os mapas ficcionais, os leitores precisam entender como se lê um mapa “normal”, compreender as noções de escala e de legenda. Cabe destacar que, apesar de representarem um mundo inventado, os mapas presentes nos livros de *As Crônicas de Gelo e Fogo* possuem as mesmas características estruturais do gênero mapa: escalas, legendas, topônimos, limites, fronteiras, e em alguns casos há cores. Nos mapas de *A Guerra dos Tronos* também observamos pequenos detalhes como a sinalização de florestas, de cadeias de montanhas, ilhas, rios e até estradas. Isso é convergente à postulação de Bakhtin (1988, p. 124) quando afirmava que, “os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia”. Ou seja, estruturalmente o gênero é idêntico ao gênero mapa utilizado em sociedade. O que diferenciá-los é a sua função: o mapa em uma saga ficcional dá as coordenadas de um mundo que só poderá ser acessado pelo leitor por meio da imaginação.

Na figura abaixo, o mapa do norte de Westeros é representado em cores. Podemos ver os principais castelos com maior destaque. Segundo Martos García (2009), quando uma ficção fantástica define suas cidades principais, está de certa maneira definindo uma rota pela qual seus personagens irão transitar, uma espécie de caminho esperado e isso provocará uma expectativa no leitor. Além disso, essa rota possível tem semelhanças com o caminho arquetípico que todo herói precisa fazer, a exemplo da “Via Crucis” (García, 2009).

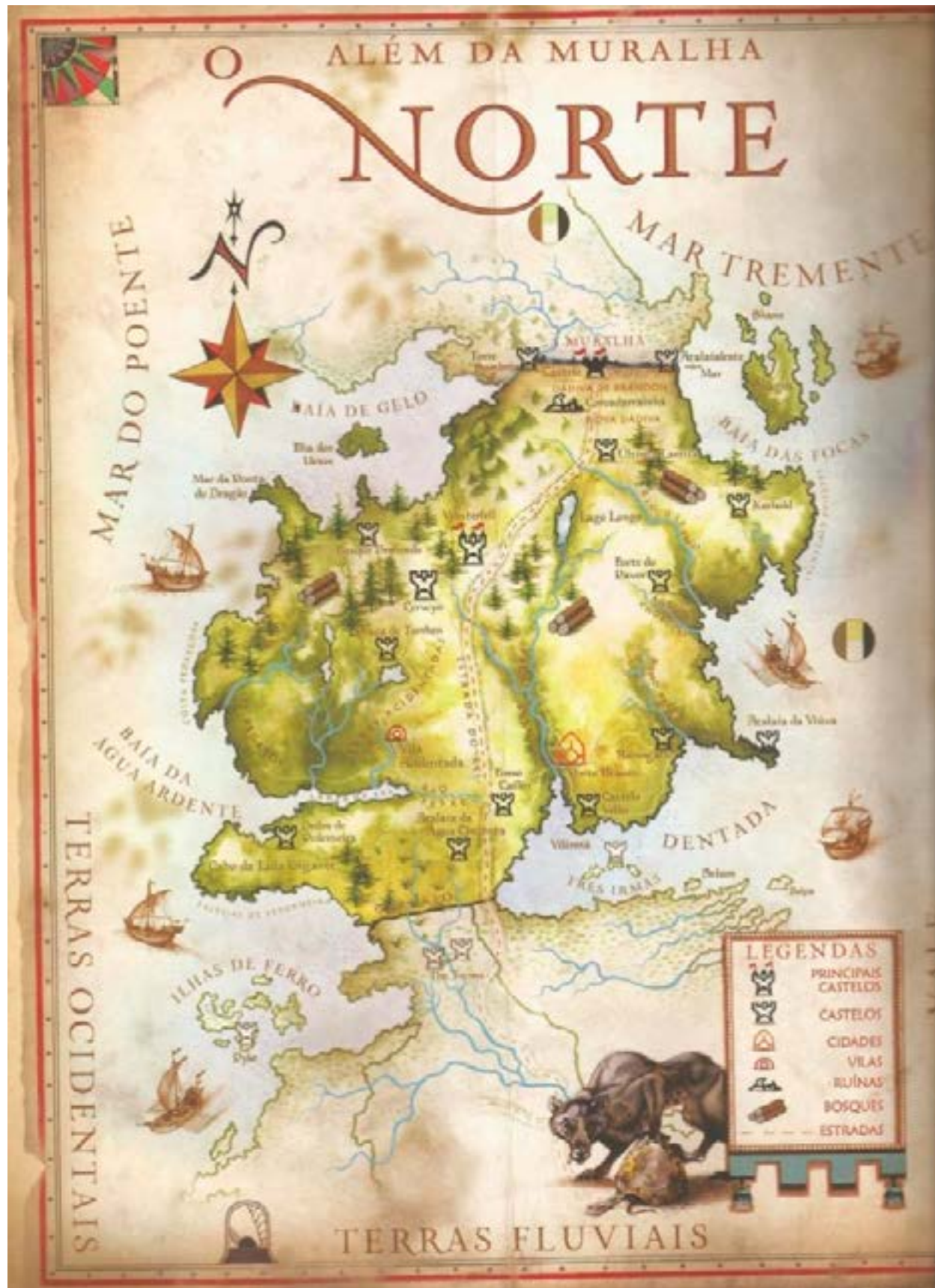


Figura 2. Mapa do Norte de Westeros
 Fonte: Martin, García e Antonsson (2014, p. 2).

No mapa acima vemos a muralha, um dos espaços mais importantes do livro, além de cidades e castelos pelo quais os personagens transitam. No mapa acima há a presença de legendas e uma maior predominância de ilustrações e todas com um significado relacionado ao enredo. Por exemplo, os barcos sinalizam as regiões em que há intensa navegação, o lobo e a tartaruga que são animais relacionados aos brasões das famílias que moram na região.

Quando o leitor relaciona as cidades e castelos citados no enredo e localiza os personagens no mapa está fazendo uma leitura centrípeta, ou seja, lê o mapa ficcional da mesma forma que se lê um mapa normal. Porém, há a possibilidade de fazer uma leitura centrífuga, que acontecerá quando o leitor ler o mapa ficcional por ele mesmo, sem ficar preso ao enredo do romance. Por exemplo, quando o leitor analisa o mapa e percebe a existência das Ilhas de Ferro pode fabular em relação aos seus habitantes, os tipos de governo, pode criar um enredo nesse espaço, apenas com as características geográficas presentes. E podemos atestar que as leituras centrífugas de mapas de sagas são absolutamente comuns, haja vista o grande número de fanfictions. *As Crônicas de Gelo e Fogo* também fomenta a produção de fanfictions. Tanto a leitura centrípeta quanto a leitura centrífuga dos mapas de uma saga podem ser utilizados em ambiente escolar para promover o ensino de letramentos.

Por sua vez a leitura centrífuga pode contribuir para que a leitura de sagas fantásticas tenha sentido como atividade social e trazer melhores estratégias para fazer leitores, escritores ou expectadores mais críticos e competentes. Rivera (2013, p. 556) pontua que os paracosmos promovem letramentos, pois se apoiam em visualizações, em imagens, que são mais do que uma rota para leitores, são cartografias cosmológicas que marcam as paisagens da história.

Dessa maneira, um paracosmos possibilita um aproveitamento didático, pois permite à gênese de uma topografia imaginária, a construção de uma nova geografia, favorecem a invenção de novos códigos, usos e costumes, criação de bestiários, entre outras. Para a autora, a escola deveria compreender que “a leitura diversificada e imaginativa de um paracosmos é a antessala da leitura estética, até o ponto em que ajudar o aluno a construir mundos imaginários e completos e revesti-los de características literárias é um bom exercício de criação de modelos narrativos” (Rivera, 2013, p. 556). Assim, os mapas, bem como o estudo de sagas fantásticas na escola podem contribuir para a aquisição de habilidades diversas, desde práticas de letramento literário, até práticas de estudos com gêneros discursivos.

Uma das principais contribuições deste estudo é o exercício de refletir sobre uma possível interdisciplinaridade entre geografia e literatura no ensino de letramentos e gêneros discursivos no espaço escolar. A escola, no papel de formadora de cidadãos, precisa incorporar práticas relacionadas aos diferentes letramentos, e as sagas fantásticas parecem ser alternativas atraentes para o desenvolvimento de atividades de leituras críticas de gêneros discursivos. Seu texto deve ser submetido online, na plataforma prevista para essa finalidade.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1988). O discurso no romance. In M. Bakhtin. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (pp. 71-210). São Paulo: Hucitec.
- Lowder, J. (Org.). (2015). *Além da Muralha: explorando o universo de As Crônicas de Gelo e Fogo de George R. R. Martin*. (M. Blasques, Trad.). São Paulo: Leya.
- Harley, B. (2009, abril). Mapas, saber e poder. *Confins*, 5. Recuperado em 12 agosto, 2015, de <http://confins.revues.org/index5724.html>.
- Francischett, M. N. (2011, maio/agosto). A importância do mapa no contexto escola. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 15(2), 1-9.
- García, A. M. (2007). Ficción cartográfica y sagas (de los libros de acompañamiento a Google Maps). *Especulo*, 37 Recuperado em 9 março, 2015, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero37/cartogra.html>.
- García, A. M. (2009). *Introducción al mundo de las sagas*. Badajoz: Universidade de Extremadura.
- García, A. M. (2010). Aspectos de la educación literaria: didáctica, interdiscursividad, libros de arte y alfabetización. *Revista Digital Autodidacta*, 100-115.
- Martin, G. R. R. (2010). *A Guerra dos Tronos: As Crônicas de Gelo e Fogo*. (J. Candeias, Trad.). São Paulo: Leya.
- Martin, G. R. R., García, E. M. J., & Antonsson, L. (2014). *O mundo de gelo e fogo: a história não contada de Westeros e As Crônicas de Gelo e Fogo*. (M. Blasques, Trad.). São Paulo: Leya.
- Rivera, G. G. (2004). Paracosmos: las regiones de la imaginación (los mundos imaginarios en los géneros de Fantasía, Ciencia Ficción y Horror: nuevos conceptos y métodos). *Primeras Noticias*, 207, 61-70.
- Rivera, G. G. (2013). Paracosmos. In *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 554-557). Madrid: Santillana.

Diálogo entre damas: Interdiscursividade entre o romance canônico e o conto

Dialogue between ladies: interdiscursivity between the novel and the canonical tale

Elisângela de Britto Palagen

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras (Universidade de Passo Fundo)
elisangelapalagen@gmail.com

Resumo

O presente artigo pretende analisar a construção da personagem literária e sua relação intertextual com outra personagem idealizada em um enunciado anterior. Para tanto foi instituído um paralelo entre a construção da personagem feminina identificada como dama no conto *A dama do bar Nevada* do autor Sérgio Faraco e sua relação intertextual com personagem do romance *A Dama das Camélias*, de Alexandre Dumas Filho, a partir de elementos linguísticos e discursivos que sustentam as relações axiológicas pertinentes a essas obras. Na idealização de sua personagem, Faraco recorreu à intertextualidade inerente à personagem de Dumas Filho, principalmente no valor axiológico relativo ao signo dama, que nas duas obras é semantizado como cortesã. Por meio das várias leituras extraídas da personagem de Faraco e do valor axiológico do signo dama, foi possível relacionar uma personagem a outra pelos conceitos dialógicos e intertextuais de Mikhail Bakhtin e Julia Kristeva. As análises pertinentes a construção da personagem do conto de Sérgio Faraco contaram com os conceitos de Ducrot e Todorov, assim como os estudos sobre personagem de Beth Brait e Antônio Cândido.

Palavras-chave: Personagem; Dama; Dialogismo; Intertextualidade; Valoração axiológica.

Abstract

The present article pretends to analyze the construction of literary character and its intertextual relationship with another character idealized in a previous statement. For both was established a parallel between the construction of a female character identified as a lady in a short story *A dama do bar Nevada* by Sergio Faraco and its intertextual relationship with character in the novel *A Dama das Camélias* by Alexandre Dumas Filho, from linguistic elements and discursive that sustains the axiological relations relevant to these novels. The idealization of his character, Faraco resorted to intertextuality inherent in the character of Dumas Filho, especially in evaluation concerning the sign “lady”, who in two works is related as a courtesan. Through various readings of excerpts from character of Faraco and evaluation of sign

“lady”, it was possible to associate a character to another by concepts emancipatory and assume literature as an immense mass of Mikhail Bakhtin and Julia Kristeva. The relevant analyzes about the construction of character in the shorty story of Sergio Faraco are supported by the concepts of Ducrot and Todorov, as well as the studies on character by Beth Brait and Antonio Candido.

Keywords: Character; Lady; Dialogism; Intertextuality; Axiological valuation.

1. Introdução

Uma personagem é concebida de palavras, signos ideológicos que refletem e refratam o ser humano. Por ser construída de um discurso, é conectada a discursos anteriores por meio da intertextualidade oriunda dos múltiplos diálogos que a integra. As reflexões sobre as concepções bakhtinianas acerca do dialogismo e, conseqüentemente, da intertextualidade concernente à criação da personagem literária formaram o elo que motivou este trabalho. No intento de contribuir para futuros estudos, esse trabalho visa desempenhar o papel de instrumento de reflexão acerca da criação das personagens literárias, bem como sobre a contemplação do intercambio dialógico existente entre os discursos que delineiam esses seres ficcionais. Para tanto, foram tomados como *corpus* de uma análise hermenêutica o conto do escritor gaúcho Sérgio Faraco *A dama do bar Nevada* e a *Dama das Camélias*, obra canônica do escritor Alexandre Dumas Filho. Na idealização da Dama de seu conto, Faraco recorreu à intertextualidade inerente ao romance *A Dama das Camélias*, principalmente no que tange o valor axiológico relativo ao signo dama, que nas duas obras é semantizado como cortesã.

De posse desta reflexão, o presente estudo objetivou reconhecer na construção da personagem Dama, de Faraco, as múltiplas leituras que dela são extraídas e, por conseguinte, relacionar essas interpretações com a Dama de Dumas Filho através de uma análise dialógica e axiológica do signo dama. Aspirou, também, reconhecer na construção da personagem de Faraco a tipologia a que está inserida, assim como sua função e evolução dentro do conto, considerando para tanto os diversos estudos sobre a construção de personagens. Do mesmo modo, o estudo pretendeu descrever as várias significações do signo dama em diferentes contextos sócio-histórico-culturais bem como ilustrar, de forma sucinta, as noções bakhtinianas sobre o diálogo ente enunciados, referindo-se principalmente a intertextualidade arraigada na concepção dialógica. Para as análises desse estudo foram empregados os conceitos de Ducrot e Todorov (2010), Beth Brait (2004) e Antônio Candido et al. (2005). As análises dialógicas e intertextuais contaram com os pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin (1981, 1986, 1997, 1998) e de Julia Kristeva (2005) que incorporou aos seus estudos os pensamentos bakhtinianos sobre dialogismo e intertextualidade.

2. Personagem: criação e leituras do ser fictício

Mantenedora de grande importância dentro das obras literárias se encontra a figura da personagem. Fruto de uma construção linguística, já que é concebida pelas palavras, a personagem é um ser ficcional, cujas concepções podem ser observáveis por meio da leitura e da construção do texto literário. Esses seres ficcionais são muitas vezes confundidos com pessoas reais, àquelas a quem se pode encontrar em qualquer esquina ou vislumbrar em histórias legítimas. Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov refletem sobre esta relação intrínseca existente entre personagem e pessoa:

Uma leitura ingênua dos livros de ficção confunde personagens e pessoas. Chegaram mesmo a escrever “biografias” de personagens, explorando partes de sua vida ausente do livro (“O que fazia Hamlet durante seus anos de estudo?”). Esquece-se que o problema da personagem é antes de tudo lingüístico, que não existe fora das palavras, que a personagem é “um ser de papel”. Entretanto recusar toda relação entre personagem e pessoa seria absurdo: as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção (Ducrot & Todorov, 2010, p. 286).

Vislumbrando a existência de afinidades entre os seres vivos e os entes de ficção, percebe-se que tanto as diferenças quanto as semelhanças apresentadas pela personagem são importantes para criar o sentimento de verdade, esse também chamado de verossimilhança. O teórico Antônio Cândido assegura que “o problema da verossimilhança no romance depende da possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial”. (Candido et al., 2005, p. 54). A construção de uma personagem segue uma lógica centrada e linear onde suas ações, conceitos, atitudes e pensamentos estão predeterminados pelo autor. Sobre o sentido e as interpretações acerca da personagem, Candido et al. (2005, p. 30) declara que “podemos variar relativamente a nossa interpretação da personagem; mas o escritor lhe deu, desde logo, uma linha de coerência fixada para sempre, delimitando a curva da sua existência e a natureza do seu modo de ser”. Uma das maneiras de analisar a personagem literária é explorando a construção do texto como um todo, observando a maneira como o autor encontrou para dar “vida” às suas criaturas por meio dos seus recursos de linguagem.

Pelo fato de ser erigida por códigos verbais, a personagem recebe todo um aparelho de predicação, ou seja, o discurso narrativo expresso no texto literário atribui à personagem uma série de características físicas e psíquicas. O relato das informações acerca de uma personagem pode vir através da voz do narrador, de outra personagem ou da própria personagem. Ao criar uma personagem, o escritor leva em conta sua maneira particular de ver e retratar a realidade. Dessa forma o “criador” incorpora nas suas personagens um diálogo entre a vida e a ficção. Desta sensibilidade artística de retratar pessoas imaginárias é que nascem as grandes obras e seus inesquecíveis personagens, entes queridos ou odiados, mas que fazem parte da vida do leitor. Brait ilustra de maneira mais sólida essa reflexão:

Quando pensamos nas personagens que povoam a tradição literária e que nos tocam tão de perto que temos a impressão de terem existido numa dimensão que as torna imortais e capazes de falar eternamente das inúmeras possibilidades de existência do homem no mundo, tocamos necessariamente no poder de caracterização de seus criadores. A sensibilidade de um escritor, a sua capacidade de enxergar o mundo e pinçar nos seus movimentos a complexidade dos seres que o habitam realizam-se na articulação verbal (Brait, 2004, p.67).

O fato de a personagem ser o centro da narrativa faz dela um ser de alta complexidade, merecedora de estudos mais aprofundados. Para a realização de uma análise plena de uma determinada narrativa, deve-se destacar a importância do estudo de todos os elementos que estruturam a obra: o enredo, o tempo, o espaço e o foco narrativo, pois esses agentes estão constantemente relacionados com a personagem. Ao traçar as conclusões sobre a personagem literária, cabe enfatizar que é através da sensibilidade e da capacidade de criar do escritor, que as personagens tornam-se vivas na mente dos leitores.

3. Diálogo entre obras: uma visão intertextual

Por muito tempo, as pesquisas acerca das obras literárias debruçavam-se apenas no aporte teórico do contexto literário, no entanto, uma obra literária caracteriza-se como um evento linguístico tanto quanto o enunciado não-literário. Deste modo, a realização de um estudo a partir de elementos linguísticos e discursivos do domínio literário, bem como sua associação com as teorias bakhtinianas sobre dialogismo, valoração ideológica e intertextualidade se fazem relevantes. Ao traçar um estudo sobre as relações discursivas, Mikhail Bakhtin postula que essas relações interagem através do dialogismo, partindo da suposição de que “o nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos que semiotizam o mundo” (Fiorin, 2006, p. 167). Para Bakhtin, a linguagem é uma prática social que envolve a relação entre sujeitos. Ao fazer uso da linguagem, as pessoas não o fazem de modo transparente, pelo contrário, a linguagem reflete e refrata a realidade. Bakhtin (1986, p. 32) prestigia a palavra como um “fenômeno ideológico por excelência” e, atrelando-a a questão avaliativa, a palavra “pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico” (1986, p. 36). O que fundamenta um discurso ou um texto, então, são modos de interpretar o mundo, pois a palavra é a expressão de um conteúdo e, ao mesmo tempo, uma posição valorativa do seu enunciadador.

Da posição valorativa de um signo ou de um enunciado, a axiologia revela-se como uma propriedade singular ao pensamento de Bakhtin em razão de que toda a concepção de língua bakhtiniana é baseada na questão intencional envolvida na expressão das palavras. A axiologia está conectada às diferentes visões de mundo, dado o fato que cada indivíduo vê a realidade sob um aspecto particular, condicionado por crenças, valores e ideias. Assim, quando o indivíduo se mune da palavra no ato interativo, esse tem uma determinada intenção que será modelada pela sua visão de mundo,

pelo valor que atribuí aos fatos desse mundo, com o julgamento positivo ou negativo que faz sobre tudo.

A literatura, enquanto arte feita com palavras, intenciona expressar as incontáveis visões de mundo. O texto literário traz consigo a capacidade de refratar o ser social e, ao mesmo tempo, outras esferas ideológicas como, por exemplo, a religião, a política e o conhecimento científico. O fato de a literatura, como domínio ideológico, trabalhar com a globalidade e apropriar-se de todos os discursos é o que explica sua estreita relação com os conceitos bakhtinianos. Assim, o discurso literário cumpre um papel ideológico cíclico, já que consegue configurar artisticamente o material que recolhe de outros domínios e retorná-lo a realidade social de onde emergiu. Um exemplo são os fatos históricos citados em romances de época, reconfigurados literariamente, gerando assim novos signos que vão se integrar à realidade social do leitor. Uma obra literária, assinalada como um elemento de comunicação verbal, é feita para ser apreendida de maneira ativa e mantém relações dialógicas com outros impressos, sendo sua gênese orientada em função das intervenções anteriores, sejam de outras obras ou de outros autores. O discurso escrito é parte integrante de uma discussão ideológica, sempre respondendo a alguma coisa, confirmando, refutando e antecipando respostas e objeções potenciais. A construção de uma obra literária faz uso de outros discursos dentro de uma esfera de comunicação verbal e mantém com eles uma relação de sentido: “A relação dialógica é uma relação que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou plano lingüístico) entabularão uma relação dialógica” (Bakhtin, 1997, p. 345).

Todo o texto literário surge, então, da relação com textos anteriores. Torna-se adequado ajuizar que, um enunciado estará sempre completando outro enunciado que foi dito anteriormente e nesta inter-relação entre enunciados, ao qual faz parte a construção de sentidos, é que se tecem os pressupostos da intertextualidade. Dito isso, é possível afirmar que a literatura nasce da literatura pelo fato que um texto adquire sentido em relação a outros textos que o precederam através do diálogo existente entre autores, obras e contextos sócio culturais. Não há como falar sobre intertextualidade sem referenciar Bakhtin, no entanto, Fiorin declara que “na obra bakhtiniana, não ocorrem os termos interdiscurso, intertexto, interdiscursivo, interdiscursividade, intertextualidade” (Fiorin, 2006, p. 162). O termo intertextualidade ganhou prestígio graças à obra *Critique* de Júlia Kristeva. Segundo a estudiosa, para Bakhtin o discurso literário “não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras” (2005, p. 439). Os textos são construídos “como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (2005, p. 440). Por isso, Bakhtin vê “a escritura como leitura do *corpus* literário anterior e o texto como absorção e réplica a um outro texto” (2005, p. 444).

4. Conversa entre damas

Posto que seja permitido observar em qualquer texto ou discurso artístico um diálogo com outros textos e, também, um diálogo entre um texto e o público que o prestigia, esse também alicerçado em discursos anteriores, tornou-se viável a investigação acerca da intertextualidade entre o conto de Sérgio Faraco *A Dama do bar Nevada* e o romance *A Dama das Camélias*, de Alexandre Dumas Filho, lançado em 1848. Foram adotados como recortes para análise desta seção o título do conto de Faraco e o título da obra de Dumas Filho, visto que neles há a incorporação da palavra Dama e suas valorações, arroladas nas duas obras citadas.

O romance *A Dama das Camélias* conta a história de uma elegante cortesã francesa, que em meados do século XIX, encantou Paris com sua beleza, suas artimanhas no amor e no sexo, sua vida luxuosa e perdulária, mantida por ricos progenitores da emergente burguesia urbana. Muito diferente da Dama de Faraco, que enfatiza ser uma pessoa que vive na simplicidade, que ganhou seu dinheiro por meio de seu trabalho e que consegue aproveitar um pouco de conforto por ter guardado uma pequena fortuna e algumas jóias durante toda a sua vida. Percebe-se, então, que entre as obras a intertextualidade se dá por meio da palavra *dama*, que Faraco usa, como efeito estético, para levar o leitor a valorar tal signo como cortesã. Na obra de Dumas Filho, tem-se como história a vida de uma cortesã, seus amores e os preconceitos que lhe cabiam na época, sendo a personagem feminina agente da ação do meretrício. Já no conto de Faraco, a prostituição não aparece de forma escancarada. Esse tema encerra a narrativa de uma forma sóbria e atual, onde não é a mulher que ocupa cargo de cortesã, mas sim, um homem. Nessa relação discreta entre as duas obras é que, importante pontuar novamente, somente um leitor que tenha incorporado o valor semântico da obra *A Dama das Camélias*, poderá relacionar fatos tão acanhados de intertextualidade entre as duas obras.

É através da leitura das duas obras que se percebe que cada palavra tem sua valoração conforme as ideologias e o contexto social e cultural de onde emergem. Quando enunciadas em uma situação concreta, as palavras não só informam ou comunicam, mas também produzem valores ou avaliações que o enunciador faz a respeito do mundo e das outras pessoas. Bakhtin comenta tal reflexão :

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra (Bakhtin/Volochinov, 1986, p. 137).

Tendo a palavra essa relação entre sua significação e valoração, a palavra *dama* produz várias interpretações tendo em vista a refração deste signo, devido ao valor social que é dado a ele. Esse termo, semanticamente muito rico, estende um leque de significados. Etimologicamente, dama vem do latim *domina* (senhora, aquela

que domina). Historicamente há uma evolução desse termo. Na era medieval era concebida como a senhora servida por pajens e cavaleiros. Outra valoração da palavra dama é de cortesã, da mulher envolta em mistérios, como foi demonstrado em obras como nos filmes *A Dama de Shangai* e *A Dama do loteamento*, bem como da referência à personagem Lúcia, do romance de José de Alencar de 1862 *Lucíola*, essa também tida como uma requintada dama da sociedade, mas que prestava serviços sexuais aos homens de sua época, assim como acontece em *A Dama das Camélias*. Dama é, também, uma carta de baralho, ao mesmo tempo objeto de jogo e de previsão do futuro no tarô. Outro jogo é o de Damas, onde se tenta a sorte com a movimentação das pedras pretas e brancas. Cada uma das significações do signo dama é vinculada a uma valoração. Isto se dá porque faz parte do ser humano emitir um parecer sobre tudo, de relacionar um índice de valor social às palavras, tornando-as assim signos ideológicos. Sobre isso Bakhtin e Voloshinov afirmam 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 (Bakhtin/Voloshinov, 1986, p. 46).

Na construção da personagem do conto de Faraco é possível vislumbrar traços semânticos de cada uma das significações do signo dama. Relacionando-a com a concepção da dama medieval, se percebe a desconstrução dessa primeira, pois no conto a dama não é servida, mas serve o cavaleiro ao alimentá-lo, salvando-o da fome. Assim, como no jogo de cartas ou de damas, pode-se notar por meio das insinuações inerentes ao diálogo da dama uma movimentação estratégica, um raciocínio astuto, como aqueles que se fazem necessários para ganhar o jogo, no intuito de convencer o rapaz a principiar com ela uma relação mais íntima. Porém, a significação que mais chama a atenção e que está localizada no conto do escritor gaúcho apenas no título é a dama contemplada como cortesã.

O enunciado *A Dama do bar Nevada* é carregado de uma valoração ideológica devido aos signos dama e bar. O valor axiológico de bar, na atualidade, é de um espaço de encontros regados à bebida e a presença de uma “dama” seria daquela que usa seu corpo como instrumento de trabalho ou, no mínimo, de uma mulher de atitudes desregradas. A valoração do signo dama como mulher requintada da sociedade não condiz com o valor axiológico pertinente ao signo bar. Por isso, ao ler o título do conto, é possível que o leitor considere essa relação entre os signos e compreenda a intencionalidade do autor na elaboração desse título. Conjuntamente, é nesse fragmento do texto que se percebe uma provável intertextualidade com a obra de Dumas Filho, já que esse pode ter sido o discurso anterior apreendido por Faraco ao idealizar seu conto. Essa probabilidade é assim constituída por ser uma especulação em torno da gênese do conto de Faraco. No entanto a intertextualidade existe porque ela é fruto do diálogo entre o texto e o leitor, podendo ter sido arquitetada pelo autor mesmo que ele não tenha tido a intenção de conceber essa intertextualidade.

Como foi mencionado, os textos não aparecem isoladamente, há uma relação com textos anteriores, um diálogo entre enunciados. Para um autor, ao escrever seu texto se faz necessário o emprego do já dito. A literatura não se produz de forma estanque, mas de um constante diálogo entre textos e culturas, constituindo-se a partir de retomadas, empréstimos e trocas de discursos alheios e anteriores. Ao citar um fragmento produzido em outro lugar e por outra pessoa, essa citação pode ou não ressignificar o elemento citado, sem com isso apagar sua origem. É graças à observação dessa dinâmica que se pauta a noção de dialogismo e, conseqüentemente, de intertextualidade, fundamental na obra de Bakhtin e Voloshinov.

O discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, “em pessoa”, como uma unidade integral de construção. Assim, o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama lingüística do contexto que o integrou (Bakhtin/Volochinov, 1986, p. 144).

Todavia, os traços de intertextualidade entre obras distintas só serão percebidas pelo leitor que possuir o discurso de uma obra anterior apoiada na sua leitura presente, ou seja, é fundamental que no ato da leitura se estabeleça um diálogo entre um enunciado presente com um antecedente. De outra forma, o leitor não conseguirá relacionar os signos ou fragmentos da obra que causam o fenômeno da intertextualidade, nem considerar os valores axiológicos que esses enunciados possam exprimir na composição estética de uma obra. De posse dessa reflexão, é natural crer que o leitor que tenha lido a obra *A Dama das Camélias* possa entrever, por meio da leitura do título do conto de Faraco, uma narrativa em torno de uma cortesã, visto o valor axiológico recorrente à palavra dama interpretada na obra de Dumas Filho.

5. Considerações finais

Nenhum enunciado vem ao mundo indiferente a outros dizeres. Como materialidade significante, o enunciado não se fecha em si mesmo, pois ele apenas se constituirá como enunciado no interminável diálogo entre enunciados outros, ditos de outros lugares e de outros momentos. Bakhtin afirmou, com toda maestria, que apenas o Adão mítico poderia evitar esta relação dialógica, as relações de sentido entre os enunciados, pois ele seria o primeiro homem solitário a lançar ao mundo uma “voz” sem elo. A concepção de personagens não se faz de modo diferente, visto que ela é fruto de um enunciado, é um ser criado de palavras escolhidas cuidadosamente, palavras cujo valor axiológico aproxima-a do ser humano e expressa visões de mundo. As diversas características, funções, aspectos semelhantes e diversos pelas quais se analisam as personagens literárias nada mais é do que o cotejo entre as intertextualidades que as relacionam. Para que se possa aplicar um determinado conceito em relação a uma personagem, no intento de agrupá-la em classificações, faz-se necessária a relação dela com outras personagens já analisadas, já conceituadas, já apreendidas pelo estudo literário. Em outras palavras, analisar uma personagem também é um diálogo, é uma forma de descortinar confrontos ideológicos.

O conto *A Dama do bar Nevada* apresenta uma relação de referência com seu intertexto, o romance de Alexandre Dumas Filho *A Dama das Camélias*. Essa relação pode ser afirmada a partir da leitura dos títulos das duas obras onde figuram a palavra dama e seu conseqüente valor axiológico de cortesã e da presença do tema prostituição. O emprego do signo dama, nas duas obras, delinea as personagens, remetendo-as para histórias de mulheres que vivem do sexo. Essa leitura se confirma no texto de Dumas Filho, onde sua personagem principal vive do meretrício e acaba por sofrer as conseqüências desse ato considerado sórdido. Já, no conto de Faraco, a dama é uma idosa que quer contratar um homem para manter relações sexuais com ela, não é ela a cortesã, mas sim o homem a quem ela quer ajudar financeiramente.

A dama de Faraco nasceu de uma acumulação de signos que apontam para as várias leituras que dela são feitas: cortesã, velha extravagante, dama bondosa e educada e, por último, mulher bem resolvida que quer pagar pela companhia de um homem. O autor gaúcho, empregando sua grandiosa perspicácia através da figura da sua Dama, tentou trazer à tona conceitos preconceituosos que habitam a contemporaneidade de forma velada. A dama de visual caricatural é a personificação de uma mulher julgada pela sociedade por ser velha, por ser mulher e por querer gozar da vida o que lhe é de direito. No início da narrativa o personagem masculino é a voz dessa sociedade. No entanto, durante sua conversa, o homem consegue ver na dama muito mais do que ela aparenta ser, consegue enxergá-la por dentro e desconstrói sua visão preconceitual instituída num primeiro momento. Faraco conseguiu, através de seu texto, exprimir essa ideologia preconceituosa, mas fez isso sem acusar ou reprovar a conduta humana, fez isso simplesmente narrando a história de uma mulher que pode ser presença em qualquer contexto social, que reflete uma realidade que é exterior ao seu texto.

Referências bibliográficas

- Candido, A., Rosenfeld, A., Prado, D. de A., & Gomes, P. G. (2005). *A personagem de ficção* (11a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Brait, B. (2004). *A personagem* (7a ed.). São Paulo: Ática.
- Bakhtin, M. (1981). *Problemas da Poética de Dostoiévski*. (P. Bezerra, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. [Volochínov]. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem* (3a ed.). (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trads.). São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1998). *Questões de literatura e estética: a teoria do romance* (4a ed.). (A. F. Bernardini, Trad.). São Paulo: Hucitec.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (2010). *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem* (3a ed.). (A. K. Miyashiro e J. Guinsburg, Trads.). São Paulo: Perspectiva.
- Dumas Filho, Alexandre. (2007). *A dama das camélias*. Porto Alegre: L&PM Pocket.
- Faraco, S. (2004). *Contos completos* (2a ed.). Porto Alegre: L&PM.

Fiorin, J. L.(2006). Interdiscursividade e intertextualidade. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 161-193). São Paulo: Contexto.

Forster, E. M., & Stallybrass, O. (Orgs.). (2005). *Aspectos do romance* (4a ed.). São Paulo: Globo.

Kristeva, J. (2005). *Introdução à semiótica* (2a ed.). (L. H. F. Ferraz, Trad.). São Paulo: Perspectiva.

Contos de fadas tradicionais e modernos: uma contribuição para o ensino de gêneros discursivos

Traditional and modern fairy tales: a contribution to genres teaching

Odete Firmino Alhadadas Salgado

PUC-Rio

odete.letras@gmail.com

Resumo

Os contos de fadas são gêneros discursivos difundidos oralmente desde a antiguidade e que ainda influenciam a infância na contemporaneidade. Em contextos pedagógicos, é fundamental discutir esses textos, já que eles são citados nos PCN's de Língua Portuguesa como gênero adequado para o trabalho com linguagem oral. Com base na premissa de que a circulação do gênero discursivo (pre)dispõe transformações no uso e acarreta mudanças ao longo dos diferentes usos e culturas nas quais o gênero está inserido, selecionamos para esta análise os contos “Chapeuzinho Vermelho” dos Irmãos Grimm e a versão do autor contemporâneo Flávio de Souza “HOZ MALEPON VUH ECHER OU O CAÇADOR”, que foram analisados por meio do sistema de Representação dos Atores Sociais e do Sistema de Avaliatividade. Revisitar os gêneros pode trazer contribuições para o ensino de literatura e para o ensino de gêneros, pois as transformações sociais sugerem que os textos são diferentes gêneros discursivos. A conscientização por parte dos usuários da língua da transformação dos gêneros de acordo com seus usos é essencial para que possamos promover um uso dos gêneros como meios para realização de determinadas ações sociais.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Linguística sistêmico-funcional; Representação dos Atores Sociais; Avaliatividade; Contos de fadas.

Abstract

Fairy tales genres are broadly disseminated by the oral tradition since the ancient times and influence children until nowadays. In educational contexts, it is important to discuss these kind of texts, since fairy tales are used by the PCN's in the Portuguese Language as a suitable genre to work with oral language. Based on the view that the circulation of discourse genre requires transformations in use and causes changes throughout its different uses and cultures in which this gender is inserted, there has been selected for this analysis the “Little Red Riding Hood” tale by the Brothers Grimm and its contemporary version written by Flávio de Souza “HOZ MALEPON VUH ECHER OR THE HUNTER”. Then the selected fairy tales were analyzed using the system of Representation of Social Actors and the discursive System of

Appraisal. Revisiting genres can bring contributions to literature teaching and to genres teaching, because the social changes suggest that the texts are different genres. The awareness by language users about the transformation of genres according to their uses is essential for us to promote the use of genres as a way to realize certain social actions.

Keywords: Genres; Systemic-functional Linguistics; Representation of Social Actors; Appraisal; Fairy tales.

1. Introdução

Os contos de fadas são tão antigos quanto o próprio ato de contar histórias. Seja com fadas ou não¹, grande parte das crianças que possui o hábito da leitura e que está inserida em um ambiente escolar já deve ter entrado em contato com algum desses textos. Os contos de fadas são contados e recontados e já habitam o imaginário popular de adultos e crianças em nossa sociedade ocidental. Por meio dessas histórias, representamos nossa experiência e nossa realidade e, também, construímos significados interpessoais.

Observando como esses contos tão antigos ainda possuem influência sobre a infância na contemporaneidade, este trabalho objetiva comparar duas versões de um dos contos mais difundidos da cultura popular do Ocidente, a saber, “Chapeuzinho Vermelho”, em uma perspectiva sistêmico-funcional de linguagem (Halliday & Matthiessen, 2004) e compreendendo gênero segundo a perspectiva teleológica de Martin (1997). Mais especificamente, pretendo observar como os personagens são representados por meio da rede do sistema de Representação dos Atores Sociais (van Leeuwen, 1997), que está ligado à Metafunção Ideacional e ao Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005), que, por sua vez, está relacionado à Metafunção Interpessoal.

Sendo assim, essa comparação tem como propósito observar: (i) Que atores sociais são representados nos textos? (ii) Quais personagens foram resignificados no conto de Flávio de Souza? (iii) Uma vez que a ação social muda, as versões diferentes do mesmo conto poderiam ou não ser consideradas gêneros discursivos diferentes?

Partindo dos resultados obtidos, pretendo discutir brevemente a implicação das representações e das escolhas avaliativas para o ensino de gêneros em um contexto pedagógico. Essa discussão é fundamental, pois o principal público-alvo dos contos de fadas são as crianças e, além disso, esse gênero é indicado nos PCN's de Língua Portuguesa para o trabalho com a linguagem oral.

¹ Segundo Oliveira (2014, p. 12), os contos de fadas são histórias em que a realidade convive com o maravilhoso, o mágico, com poderes extra-humanos, sem necessariamente exigir a presença de fadas, propriamente ditas, na narrativa.

2. Fundamentação Teórica

Este estudo se fundamenta na Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) para a análise dos dados selecionados e compreende gêneros de acordo com perspectiva teleológica de Martin (1997) como um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos. Segundo Martin, o gênero é entendido como o contexto de cultura, aspecto relevante para este estudo, pois os contos de fadas estão localizados em determinada comunidade e mudam conforme seu uso e ação sobre ele.

Segundo o arcabouço da LSF, a língua é um sistema semiótico, ou seja, um sistema de escolhas à disposição dos usuários na criação de significados em suas interações. O texto, por seu caráter interativo, precisa ser analisado a partir de seu propósito e de seu processo de criação, pois ele é produto do seu entorno e funciona nele. Desse modo, o contexto², como ativador das escolhas semânticas que o falante/escritor faz, é o ambiente em que o texto ganha significado.

Para Halliday e Matthiessen (2004), existem significados de três tipos que estão centrados nos usos da linguagem: significado ideacional, (representação da experiência sobre o mundo), significado interpessoal, (estabelecimento e manutenção das relações sociais) e significado textual (organização das mensagens). Esses significados são negociados na interação e realizados, léxico-gramaticalmente, por meio da Metafunção Ideacional e do seu sistema de Transitividade; da Metafunção Interpessoal e do seu sistema de Modo; e da Metafunção Textual e do seu Sistema de Tema e Rema, que ocorrem simultaneamente na língua.

Usando como ponto de partida o arcabouço teórico da LSF, outros estudos foram elaborados e, então, criados sistemas como o sistema de Representação dos Atores Sociais (van Leeuwen, 1997) e o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005), utilizados, neste trabalho, como ferramenta de análise dos contos de fadas. Sendo assim, a seguir faço uma breve revisão sobre cada um desses sistemas.

2.1 Representação dos Atores Sociais

Quando falamos sobre representação, é possível fazer uma rápida remissão à Metafunção Ideacional, pois, como disse acima, é por meio desses significados que damos sentido à nossa experiência, expressamos aquilo que somos, construímos nosso mundo interior e exterior. Sendo assim, é possível dizer que a rede de sistemas da Representação dos Atores Sociais (van Leeuwen, 1996, 1997) está ligada a esse significado, propondo um inventário dos diferentes modos pelos quais os atores sociais podem ser representados no discurso, em termos sociossemânticos, além das diferentes possibilidades de realização linguística dessas representações.

Em uma primeira instância, os atores sociais podem ser incluídos ou excluídos do discurso. Segundo van Leeuwen (1997, p. 180), as representações incluem ou

² O contexto é entendido aqui como o contexto de cultura mais o contexto de situação.

excluem atores sociais para servir aos seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem. Em relação à exclusão, ao analisar os contos de fadas, por exemplo, é necessário indagar por que determinados atores sociais são excluídos ou incluídos em um discurso e qual o efeito obtido com a utilização dessas categorias.

Os atores sociais podem ser incluídos, por sua vez, por diversos mecanismos que formam uma rede bastante complexa³. Por exemplo, ao analisar os contos de fadas é preciso observar qual o efeito de determinados atores serem nomeados e outros aparecem apenas por meio da categorização, qual o efeito da valorização de uns atores em detrimento de outros.

Após essa breve explanação sobre as categorias mais gerais da rede de sistemas da Representação dos Atores Sociais passarei a uma revisão do Sistema de Avaliatividade de (Martin & White, 2005), que é segundo ferramental de análise utilizado.

2.2 Sistema de Avaliatividade

Todos os momentos expressamos nossos pensamentos, opiniões, sentimentos e atitudes em relação a alguém, a algo que acontece ou a algum objeto, ou seja, o tempo todo, estamos avaliando e também sendo avaliados. Segundo Vian Jr. (2010, p. 19), a linguagem oferece mecanismos diversos para que façamos essas avaliações. Sendo assim, podemos conceituar o Sistema de Avaliatividade como um conjunto de significados interpessoais que se inclinam sobre os mecanismos de avaliação, da apreciação e do julgamento difundidos pela linguagem.

O subsistema da Avaliatividade responsável pela expressão das avaliações positivas e negativas, explícitas ou implícitas, é a atitude, segundo a categorização de Martin e White (2005). O subsistema da atitude abrange três campos semânticos, que são as atitudes de afeto (quando são utilizados recursos para expressar emoção), julgamento (quando são utilizados recursos para julgar o caráter) e apreciação (quando são utilizados recursos para atribuir valor às coisas). Paralelamente a estes três recursos, incluem-se, simultaneamente à atitude, a gradação e o engajamento (Vian Jr., 2010, p. 20). Para efeitos da análise do corpus selecionado, enfocarei apenas as categorias da atitude⁴.

Ao analisar contos de fadas, textos que lidam diretamente com o imaginário infantil e que também possuem como característica uma atribuição didática e pedagógica, é interessante analisar que tipos de avaliações podem aparecer e com qual intencionalidade. O afeto, por exemplo, está relacionado às emoções daqueles que escrevem/falam, contudo acredito que aqueles que leem se tornam coautores do texto, podendo, assim, se identificarem com essa emoção de modo autoral. Do mesmo modo, o julgamento e a apreciação devem ser analisados cuidadosamente a fim de compreendermos a construção de sentidos do conto e como os alunos podem

³ O inventário completo do sistema da Representação dos Atores Sociais pode ser observado em Van Leeuwen (1996).

⁴ Por questões de espaço, não irei explicitar todas as categorias do Sistema de Avaliatividade. Para um enfoque mais detalhado conferir Martin e White (2005).

(ou não) se identificar com essas avaliações. Sendo assim, é importante verificar que posicionamentos estão sendo levados para as salas de aula.

3. Metodologia

Escolhi analisar o conto Chapeuzinho Vermelho por ser um dos contos mais célebres e difundidos na atualidade. Para esta análise selecionei uma versão dos Irmãos Grimm compilada por Philip Pullman e traduzida para o português por José Rubens Siqueira. Segundo Pullman, as versões apresentadas nesta obra não possuem interpretações pessoais, ou seja, o autor buscou uma versão mais aproximada do original. É importante lembrar que os Irmãos Grimm escreviam para crianças do século XIX e que, nessa época, não existia a concepção de infância da atualidade. Portanto, atualmente, esses textos possuem uma característica mais adulta, sendo constantemente atenuados por tradutores, adaptadores e autores.

Para estabelecer uma análise contrastiva, trago também o conto “HOZ MALEPON VUH ECHER OU O CAÇADOR” de Flávio de Souza que se propõe a fazer um livro com novas histórias baseadas em contos famosos. Os dois textos apresentam um narrador em terceira pessoa que observa a história e a conta, tendo como função conduzir a narrativa, descrever e, inclusive, interpretar as ações dos personagens.

Para empreender esta análise segui alguns passos baseados em uma metodologia qualitativa de trabalho com o texto:

1. Leitura prévia dos textos para levantamento dos atores sociais explicitados ao longo do texto;
2. Seleção dos atores sociais para a análise e dos trechos relativos a cada um deles;
3. Análise das representações dos atores sociais com base nas categorias propostas por van Leeuwen (1996);
4. Classificação das ocorrências de Avaliatividade (Martin & White, 2005) e interpretação do posicionamento de cada ator social representado.

Ao fazer a leitura da versão de “Chapeuzinho Vermelho” dos irmãos Grimm percebi o aparecimento de cinco atores sociais. Esses atores se repetem no texto de Flávio de Souza, mas não possuem a mesma importância. Para efeitos de comparação, decidi tomar os personagens centrais do conto, a saber: Chapeuzinho Vermelho, lobo e caçador. O aparecimento dos atores sociais e a ordem de aparecimento em cada conto podem ser visualizados na tabela abaixo:

Quadro 1. Atores sociais nos contos analisados

CHAPEUZINHO VERMELHO	HOZ MALEPON VUH ECHER OU O CAÇADOR
A menina/Chapeuzinho vermelho	Caçador
Avó	Dona da casa/senhora
Mãe	Lobo
Lobo	Menina de chapéu
Caçador	Mãe/Pai da menina

Fonte: A autora

Na própria seção, apresentarei a análise dos dados dos três atores sociais selecionados à luz do Sistema de Representação dos Atores Sociais (van Leeuwen, 1997) e do Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005).

4. Análise e discussão

Dependendo da sua história de vida, cada ator social pode atribuir certa relevância ou não a determinados temas, aspectos ou situações. Por isso, para efeitos de comparação, selecionei para esta análise os atores sociais que constituem papéis de maior relevância no universo do texto, podendo ser considerados vitais para a história. Desse modo, a seguir, faço uma análise comparativa entre Chapeuzinho Vermelho, lobo e caçador e de suas avaliações nos dois contos.

4.1. Chapeuzinho Vermelho

No conto original, a história é sobre Chapeuzinho Vermelho, desse modo, compreendo que ela é a protagonista. Isso pode ser confirmado em (1), pois já na primeira linha a “menina” é ativada como possuidora de atributos bons (*era uma vez uma menina tão delicada e boa*) e logo é apassivada pelo processo adorar (*todo mundo a adorava*). Em seguida, sua avó lhe dá o presente que a nomeará durante todo o conto, a capinha feita de veludo vermelho.

- (1) Era uma vez uma **menina** tão delicada e boa que todo mundo a adorava. Sua avó, que a amava mais que todo mundo, deu de presente para ela uma capinha feita de veludo vermelho que lhe caía tão bem que ela queria usar o tempo todo. Por causa disso, todos a chamavam de **Chapeuzinho Vermelho**. (Chapeuzinho Vermelho, linhas de 1 a 4.) → **Representação do ator social por Nomeação.**

Em relação às avaliações de Chapeuzinho Vermelho, temos, no conto dos Irmãos Grimm, uma personagem que julga como vemos em (2) e que aprecia coisas como é possível observar em (3). Chapeuzinho é o único ator social claramente nomeado no discurso, estando hierarquicamente em uma posição de superioridade, por isso é esperado que ela possua uma voz ativa enquanto avaliadora. Chapeuzinho faz, então, julgamentos de estima social de normalidade em relação à aparência da avó (2), por meio de atributos: a *vó é estranha, tem orelhas grandes, olhos grandes, mãos grandes, boca grande* e isso é visto pela menina de uma forma negativa. Em

(3), Chapeuzinho faz uma apreciação por composição do bolo (*cheio de coisas boas*) que será levado a avó. Ela continua apreciando o bolo, dessa vez por meio de uma valoração: o bolo fará *bem* a avó e fará com que ela se sinta *melhor*.

(2) Então ela foi até a cama e abriu a cortina. Lá estava sua avó, com a touca enfiada na cabeça e parecendo muito **estranha**.

— Ah, vovó, **que orelha grande** a senhora tem!

— É pra te ouvir melhor.

— Vovó, **que olhos grandes** a senhora tem!

— É pra te enxergar melhor.

— Vovó, **que mãos grandes** a senhora tem!

— É pra te agradar melhor.

— E, ah, vovó, **que boca grande** e assustadora a senhora tem...

— É pra te comer melhor!

(Chapeuzinho Vermelho, linhas de 54 a 63.) → **Julgamento de Estima Social (normalidade)**

(3) Vovó não está muito bem, estou levando para ela um bolo e uma garrafa de vinho. Fizemos o bolo ontem, **cheio de coisas boas**, farinha e ovos, e vai fazer **bem** a ela, vai se sentir **melhor**. (Chapeuzinho Vermelho, linhas de 20 a 22.) → **Apreciação (Composição)/Apreciação (Valoração)**

É interessante observar também como o afeto expresso por Chapeuzinho guia a narrativa. Logo no excerto (1) em que a personagem é apresentada, é possível observar diversos afetos direcionados a ela (*todo mundo a adorava; sua avó, que a amava mais que todo mundo*). Acredito que criação de uma personagem envolvida em um mundo cheio de amor pode criar um maior envolvimento e identificação do leitor. Em relação ao lobo, também há uma mudança de afetos ao longo na narrativa. Em um primeiro momento, Chapeuzinho não sente medo do lobo. Depois, ao entrar na casa da avó, ela se sente insegura. Essa mudança talvez tenha sido proposital, pois os autores queriam passar uma moral, uma espécie de ensinamento e sansão social com suas histórias. Chapeuzinho tinha cometido um desvio de seu caminho e, ao chegar a seu destino, sente que algo está errado. O afeto demonstrado por ela, de insegurança, pode refletir essa sansão social que os autores pretendem passar. Os excertos a seguir demonstram essa relação conflituosa entre os afetos de Chapeuzinho:

(4) Ela não sabia o animal malvado que era, então **não sentiu medo nenhum**. (Chapeuzinho Vermelho, linha 14.) → **Afeto (Segurança)**

(5) — Ah, foi **horrível!** — disse ela. — Eu fiquei tão **assustada!** Estava tão escuro dentro da barriga do lobo! (Chapeuzinho Vermelho, linhas 77 e 78.) → **Afeto (Infelicidade e Insegurança)**

O conto de Flávio de Souza, como já dissemos, pretende contar a história de um modo diferente. Para isso, o autor faz uma mudança de perspectiva e propõe que personagens não muito conhecidos, ou seja, personagens secundários sejam os protagonistas. Chapeuzinho Vermelho só aparece ao final, quando o caçador abre a barriga do lobo (6). Sendo assim, temos uma exclusão do ator social até determinado ponto e uma representação em segundo plano, quando o ator social é mencionado. É importante frisar que Chapeuzinho Vermelho não é mencionada, mas é possível recuperar o ator social por meio da intertextualidade. Contudo, seu papel de importância na história já não é mais o mesmo: com seu apagamento, Chapeuzinho passa de protagonista à personagem periférica e não possui voz ativa no conto.

(6) O caçador pegou sua espingarda e mirou. O lobo tentou fugir correndo, mas estava com a barriga muito pesada e não conseguiu. O caçador deu um tiro no lobo. Abriu a barriga dele com um facão. E tirou lá de dentro uma **menina de chapéu na cabeça** e uma velhinha. (HOZ MALEPON VUH ECHER OU O CAÇADOR, linhas 49 a 53).

Esse apagamento da Chapeuzinho Vermelho no conto de Flávio de Souza é proposital, afinal seu livro também propõem que o leitor adivinhe ao final de cada conto de qual história antiga se está falando. Desse modo, fica claro que Chapeuzinho Vermelho precisava ser apagada do discurso para a criação desse significado de adivinhação.

4.2. Lobo

O inventário proposto por Van Leeuwen foi pensando para pessoas. No entanto, no conto dos irmãos Grimm, seguindo uma tradição dos contos de fadas, o lobo é antropomorfizado, ou seja, são atribuídas a ele características e habilidades humanas. Diferentemente da Chapeuzinho, o lobo não é Nomeado, mas é incluído no discurso por meio da Categorização por Avaliação (7).

(7) A avó morava na floresta, a meia hora de caminhada dali. Depois de poucos minutos, apareceu um **lobo**. Ela não sabia o **animal malvado** que era, então não sentiu medo nenhum. (Chapeuzinho Vermelho, linhas de 13 a 14.)

O lobo é ativado no discurso do narrador como agente do processo *aparecer* e, em seguida, é categorizado pela avaliação (o lobo é um *animal malvado*). Essa avaliação pejorativa perdurará ao longo de toda a história tanto nas avaliações dos demais atores sociais em relação ao lobo quanto em suas próprias avaliações, ou seja, ele é avaliado e também avalia. Como é possível observar em (8), o lobo reforça o estereótipo de “lobo mau” com sua apreciação da Chapeuzinho Vermelho. Em geral, as apreciações são feitas em relação a coisas, ou objetos e, nesse caso, o lobo a trata

como uma coisa (*coisinha gostosa*) de qualidade. Chapeuzinho é seu alimento e ele planeja a melhor forma de comê-la.

- (8) O lobo pensou: “Ora, esta **coisinha gostosa parece um bom bocado**. Deve **ser ainda mais gostosa** do que a velha, mas se eu for cuidadoso, posso comer as duas.” (Chapeuzinho Vermelho, linhas de 27 a 28.) → **Apreciação (reação-qualidade)**

No conto de Flávio de Souza, o lobo mantém seu papel social e também aparece Categorizado, por meio de uma Avaliação (9). Na passagem em questão, o narrador diz que a dona da casa é tão feia que parece um lobo, ou seja, a característica de ser feio, que é negativa, é intrínseca do lobo.

- (9) Quando abriu a porta, o caçador se espantou. [...] Mas acontece que esta senhora era muito feia. Muito feia mesmo. **Tão feia que parecia um lobo**. (HOZ MALEPON VUH ECHER OU O CAÇADOR, linhas 24 a 26).

O lobo era malvado no conto dos Irmãos Grimm, agora é feio no conto de Flávio de Souza. Observo que, apesar da manutenção de sua posição social, parece haver certa atenuação da avaliação na representação desse personagem no conto moderno, pois a carga semântica que o adjetivo “feio” carrega é, em geral, menor do o substantivo “malvado”. Contudo, nesse conto, o lobo não possui uma voz ativa que emite julgamentos como no conto de Grimm. Como veremos a seguir, as avaliações, na história de Flávio de Souza, ficam a cargo do caçador.

4.3. Caçador

No conto original, o caçador não é um personagem central. Na versão de Perrault, o caçador não existia e a história terminava quando o lobo engolia Chapeuzinho Vermelho. No conto dos Grimm, o caçador só aparece no final da história. Não sabemos sua origem, de onde ele vem nem para onde ele vai, apenas que ele estava “passando por ali”. Podemos considerar que houve, desse modo, uma exclusão desse ator e uma representação em segundo plano, já que ele é recuperado no texto.

Quando mencionado, o caçador é representado por meio da categorização pela funcionalização (10), que ocorre quando os atores sociais são referidos por meio de sua atividade ou função, nesse caso, de ser caçador. Essa representação se mantém durante o restante do conto.

- (10) Aconteceu de um **caçador** estar passando por ali. (Chapeuzinho Vermelho, linha 67).

Apesar de o caçador ser mencionado apenas no final do conto, ele possui uma voz ativa enquanto ator social que avalia a avó, que faz muito barulho enquanto dorme, e também que avalia o lobo (11). A avaliação do caçador em relação à avó é negativa e mais uma vez, nós, leitores, compartilhamos um conhecimento de que na verdade “a velhinha” é o lobo. Suas avaliações direcionadas ao lobo também são negativas. Esse papel de avaliador será amplificado na história de Flávio de Souza, como veremos a seguir.

- (11) “Lobo **maldito!**”, pensou, “Estou procurando você faz muito tempo. Até que enfim encontrei!” (Chapeuzinho Vermelho, linha 71). → **Julgamento de sanção social (propriedade) do Lobo.**

No conto de Flávio de Souza, o caçador é o personagem principal da narrativa. No entanto, ele ainda é representado por meio da funcionalização (12).

- (12) Era uma vez um **caçador**. (HOZ MALEPON VUH ECHER OU O CAÇADOR, linha 1).

Apesar de ser trazido para o plano principal da narrativa e de assumir a posição de protagonista, seu papel social não muda, ou seja, não há uma real transformação de sua realidade: o caçador continua caçador. No final do conto, o caçador se torna padeiro, mas, da mesma forma, sua representação não muda. Ele é sempre aquele que desempenha uma função na sociedade que remete à determinada atividade e isso é tudo que sabemos sobre essa representação nos dois contos. Flávio de Souza, apesar de querer dar voz aos personagens desconhecidos ou que não tiveram tanta importância nos contos de fadas, não muda, de fato, a realidade do caçador e é possível observar isso por meio de sua representação social.

Em relação à Avaliatividade, o Caçador no conto de Flávio de Souza é o grande avaliador, assumindo a responsabilidade por todas os julgamentos que aparecem no texto. É desse modo que o ator social domina o discurso e não dá voz a nenhuma outra representação, mesmo quando elas são retomadas em algum ponto da narrativa. Os julgamentos feitos por esse caçador são, majoritariamente, negativos em relação à avó, que é o próprio lobo, e também diretamente ao lobo. Observe um exemplo:

- (13) “Nossa!”, pensou o caçador, “a dona desta casa está dormindo! E nem é noite ainda! E **como** ela ronca **alto!**” O caçador já estava indo embora, pé ante pé, para não acordar a dona da casinha. Mas pensou: “Este ronco está muito **esquisito!**”. (HOZ MALEPON VUH ECHER OU O CAÇADOR, linhas 19 a 22). → **Julgamento Estima Social (normalidade)**

Comparando os contos percebo que, apesar de Chapeuzinho ser nomeada no conto dos Grimm e de haver uma hierarquia em relação a representação dos demais atores sociais, todos os personagens possuem uma voz ativa no discurso, enquanto avaliadores. O lobo possui um papel negativo, sendo representado como aquele que é por natureza mau. O caçador, por sua vez, também fica em segundo plano, sendo representado por sua função meramente. Contudo, reitero, essas representações não os impedem de emitir suas avaliações ao longo da narrativa.

O mesmo não ocorre no conto de Flávio de Souza. Em sua tentativa de resignificar o caçador, o trazendo para o primeiro plano da narrativa, o autor exclui atores sociais e apaga qualquer marca de avaliação que não esteja ligada a ele. Ou seja, o caçador avalia, mas não é avaliado, o que torna o texto mais fechado e centralizado na figura desse ator social. O lobo mantém o mesmo papel negativo, aquele que é mau, com a diferença que agora não possui voz para exprimir qualquer avaliação. Sendo assim, é possível considerar que o conto dos Irmãos Grimm, apesar de enfatizar o

tom moralizante da história em toda a narrativa, por meio das avaliações, é mais equilibrado, pois todos os atores sociais analisados possuem uma voz ativa.

5. Considerações Finais

O trabalho com contos de fadas se justifica por ser um gênero inserido no ambiente escolar e cujo público-alvo são as crianças. Com base na perspectiva de Martin e compreendendo o gênero como ação social, percebo esses textos como exemplares de diferentes gêneros, uma vez que estamos lidando com diferentes contextos de cultura e também diferentes contextos de situação de produção. Desse modo, é necessário revisitar o gênero e trabalhar com o texto em sua versão moderna para conscientizar os usuários da língua da transformação dos gêneros de acordo com seus usos. Essa conscientização é essencial para que possamos promover um uso dos gêneros como meios para realização de determinadas ações sociais.

Por meio da análise da Representação dos Atores Sociais vimos que os atores não são apresentados da mesma forma nos dois textos. Flávio de Souza propõe uma ressignificação do caçador ao trazê-lo para a posição de protagonista, no entanto, acredito que essa ressignificação não ocorre, pois, como vimos, houve uma manutenção dos papéis sociais do conto original.

Em relação aos recursos avaliativos, no conto dos Grimm, percebo que, apesar de seu texto ser intencionalmente uma sanção para crianças e jovens da época de sua escrita, a protagonista aparece como um ator social de relevância, hierarquicamente superior aos demais e possui uma voz avaliativa forte. Os atores talvez utilizem esse recurso intencionalmente para causar uma maior identificação por seus leitores. No conto de Flávio de Souza, em contraponto, temos o apagamento de Chapeuzinho, que, como vimos, serve ao significado que o autor pretende criar que é o da intertextualidade, ou seja, fazer com que o leitor descubra que o conto é baseado na história de Chapeuzinho Vermelho sem nomeá-la.

Em ambos os contos, a maior parte das avaliações são julgamentos de estima social negativa, ou seja, dentro do universo dos contos, os comportamentos dos outros são dados como pouco usuais, estranhos, anormais. O que mais me chama atenção é que Flávio de Souza não traz uma nova significação para essas avaliações, não propõe um lobo menos julgado, mas ao contrário, coloca um caçador praticamente na posição de juiz. Como esses posicionamentos são levados para as salas de aulas e trabalhados nas aulas de interpretação e produção textual? Compreender essas estratégias discursivas é importante ao trabalhar com esse gênero na escola, afinal as aulas de interpretação textual não podem deixar de fazer uma leitura crítica a respeito dos textos, observando como escritores constroem significados por meio de suas escolhas lexicais conscientes ou não.

Referências bibliográficas

- Almeida, F. A. S. D. P. (2010). Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In O. Vian Jr., A. A. de Souza & F. A. S. D. P. Almeida (Orgs.), *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3a ed.). Londres: Hodder Arnold.
- Martin, J. R. (2000). Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142-177). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R., & White, P. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave.
- Oliveira, A. O. P. de. (2014). *Chapeuzinho Vermelho: marcas ideológicas e poetológicas de suas escritas e reescritas* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Pullman, P. (2014). *Contos de Grimm para todas as idades*. (J. R. Siqueira, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Souza, F. de. (1995). *Que história é essa?* São Paulo: Cia. das Letrinhas.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. In C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Reading in critical discourse analysis* (pp. 32-70). London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (1997). A representação dos atores sociais. In E. R. Pedro (Org.), *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional* (pp. 169-222). Lisboa: Caminho.
- Vian Jr., O. (2010). O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In O. Vian Jr., A. A. de Souza & F. A. S. D. P. Almeida (Orgs.), *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Vian Jr., O. (2005). A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth. *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 29-45). São Paulo: Parábola.

Gênero conto e transitividade: um estudo da representação do universo marginal através das orações mentais da narrativa “Um ladrão” de Graciliano Ramos

Genrer and tale transitivity: a representation of the study of the universe marginal through mental clauses of narrative “A Thief” by Graciliano Ramos

Anderson de Santana Lins & Maria do Rosário Silva-Barbosa

Graduando em Letras da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte

Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte

anderson_linssan@hotmail.com maria.barbosa@upe.com

Resumo

Este artigo objetiva investigar o uso dos processos mentais no conto “Um ladrão” de Graciliano Ramos, publicado na obra *Insônia* (1947). Propõe uma análise dos processos sob a ótica do sistema de transitividade proposto pela Linguística Sistêmico-Funcional e da teoria da narrativa laboviana, permitindo que este gênero de texto seja abordado, em sala de aula, de forma didática e seguindo uma estrutura genérica. A partir disso, a pesquisa é embasada à luz da Linguística Sistêmico-Funcional — proposta por Halliday (1994) e Halliday & Mathiessen (2004) — e a outra base teórica é a desenvolvida por Labov e Waletzky (1972). Assim, busca-se relacionar as escolhas léxico-gramaticais à estrutura genérica do conto através da coleta de informações por meio do programa computacional WordSmith Tools (Scott, 2008) de análise linguística e interpretação de dados. A escolha do conto se deu pelo fato desse tipo de gênero textual — além de ser literário - possuir um caráter ideológico e cultural que reflete a sociedade. O *corpus* da pesquisa encontra-se apregoado à estética modernista: um importante marco na literatura brasileira, no qual se buscava uma identidade nacional. O movimento modernista brasileiro marca uma ruptura com a tradição literária de seguir os padrões europeus. Esse fato encontra reflexo na linguagem utilizada pelos autores modernistas. Portanto, espera-se que, por meio deste estudo, possamos trazer contribuições para os estudos não só linguísticos, mas também literários nos ensinamentos fundamental e médio, promovendo a valorização da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa articulada à leitura do texto literário e, conseqüentemente, a formação do leitor.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; Texto Literário; Gênero Conto; Processos.

Abstract

This article aims to investigate the use of mental processes in the story “A thief” of Graciliano Ramos, published in the work *Insomnia* (1947). It proposes an analysis of the processes from the perspective of transitivity system proposed by Systemic Functional Linguistics and Theory Labovian narrative, allowing this text gender is addressed in the classroom, in a didactic way and following a generic framework. From this, the research is grounded in the light of Systemic Functional Linguistics - proposed by Halliday (1994) and Halliday & Mathiessen (2004) - and the other theoretical basis is developed by Labov and Walestsky (1972). Thus, it seeks to relate the lexicogrammatical choices to the generic structure of the short story by collecting information through the computer program WordSmith Tools (Scott, 2008) linguistic analysis and interpretation of data. The choice of the tale was made because this type of genre - besides being literary - have an ideological and cultural character that reflects society. The corpus of the research is proclaimed to the modernist aesthetic: an important milestone in Brazilian literature, in which it sought a national identity. The Brazilian modernist movement marks a break with the literary tradition to follow European standards. This fact is reflected in the language used by modernist authors. Therefore, it is expected that through this study may bring contributions to the studies not only linguistic, but also literary in primary and secondary education, promoting the appreciation of Applied Linguistics to articulate Portuguese Language Teaching reading of the literary text, consequently, the player formation.

Keywords: Systemic Functional Linguistics; Literary text; Gender Tale; Processes.

1. Introdução

As experiências humanas, bem como suas múltiplas realidades, são traduzidas através da linguagem e, assim, o texto literário — bem como quaisquer manifestações linguísticas — é um reflexo do caráter ideológico, cultural, social e histórico das civilizações.

Cosson (2014, p. 17) afirma que “a literatura nos diz o que somos (...) ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.”. Isso significa dizer que a leitura literária permite uma compreensão mais ampla diante das múltiplas realidades de nosso mundo feito na e pela linguagem. Quando imergimos no texto literário, dialogamos não só com a obra em si, mas também com o autor e seu conhecimento de mundo. Entretanto, esse processo ocorre, muitas vezes, de forma fragmentada nas escolas, reduzindo a leitura literária a um ato de simples leitura, sem levar em conta sua complexidade e isso traz graves implicaturas para a nossa formação enquanto sujeitos sociais. Afinal: “nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler.” (COSSON, 2014, p. 26).

O presente artigo traz os resultados da pesquisa de Iniciação Científica e encontra-se subordinada ao macro projeto principal “LÍNGUA(GEM) EM USO EM DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS”, vinculada ao grupo de pesquisa do CELLUPE (Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de Pernambuco), ao qual se integra ao Laboratório Língua em uso.

Portanto, a proposta macro da e pesquisa é estabelecer relações entre a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante, LSF) e a compreensão do texto literário, concebendo-o como uma realização linguístico-discursiva a qual encontra-se inserida num determinado contexto social. Em outras palavras, pretende-se, sobretudo, evidenciar possíveis contribuições para a formação crítica do leitor do texto literário nas práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa.

O afastamento dos textos literários nas aulas de Língua Portuguesa é uma realidade inegável no cenário da educação brasileira (Cosson 2014). Esse fato acarreta sérias implicações na formação do sujeito leitor crítico, pois “nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler.” (Cosson, 2014, p. 26).

Sabemos que o estudo científico da linguagem humana possui dois sustentáculos: o formalismo e o funcionalismo. Para o eixo formalista, a língua é uma estrutura autônoma, fechada em si mesmo; em oposição, o eixo funcionalista concebe a língua enquanto fenômeno social, sendo influenciada por fatores pragmáticos. Trata-se, portanto, de um mesmo objeto de estudo investigado sob lentes distintas.

A LSF serve-nos como arcabouço teórico porque se trata de uma teoria de descrição gramatical embasada no funcionamento da língua: “uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso.” (Gouveia, 2009, p. 14). A partir disso, pretende-se discutir sobre a ocorrência dos processos mentais que permeiam a tessitura do conto “Um ladrão” de Graciliano Ramos, relacionando-as com sua estrutura — na perspectiva laboviana —, refletindo sobre sua funcionalidade dentro do contexto modernista brasileiro ao qual o citado *corpus* encontra-se apregoadado.

Assim, busca-se relacionar as escolhas léxico-gramaticais e a estrutura genérica do conto através da coleta de informações por meio do programa computacional WordSmith Tools de análise linguística e interpretar os dados, com base nas citadas teorias. Portanto, espera-se que, por meio deste estudo, possamos trazer contribuições para os estudos não só linguísticos, mas também literários nos ensinamentos fundamental e médio, promovendo a valorização da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa articulada com ensino da Literatura.

2. A linguística sistêmico-funcional e o sistema de transitividade

A LSF é uma abordagem proposta por Michael K. A. Halliday cujos estudos iniciaram-se na segunda metade do século XX, sob influência das pesquisas antropológicas desenvolvidas por Malinowski, ainda no início do referido século. Fuzer e Cabral (2014, p. 17) chamam atenção para o fato de que foi a partir de tais investigações que a concepção de língua enquanto manifestação cultural primária de um povo passou a vigorar dentro dos estudos científicos da linguagem. Assim, evidenciou-se a intrínseca relação entre língua e contextos de usos.

Fuzer e Cabral (2014, p. 19) explanam acerca da colocação dos “termos ‘sistêmico’ e ‘funcional’ que caracterizam essa abordagem.” Isso porque, para a LSF, a língua é uma organização de sistemas interconectados cujas funções nos servem para a edificação de significados, revelando o nosso mundo, seja ele externo (físico) ou interno (psicológico).

Cometemos — ao utilizar a língua — várias escolhas diante das probabilidades oferecidas por tais sistemas linguísticos. No mais, é funcional porque “explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos.” (Idem).

O privilégio dos estudos da LSF é, segundo Souza (2006, p. 37), com os “produtos autênticos da interação social, aos quais ela [a LSF] chama de texto.” Afinal, Para Halliday & Mathiessen (2004, p. 3):

When people speak or write, they produce text. The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to some one who knows the language. To a grammarian, text is a rich, many-faceted phenomenon that ‘means’ in many different ways. It can be explored from many different points of view.¹

É importante ressaltar que, dentro dessa abordagem, um texto — seja ele oral ou escrito — é inserido em dois contextos (cultural e situacional). Ou seja, é produto da interação entre os contextos de usos:

O contexto de cultura é a soma de todos os significados possíveis de fazer sentido em uma cultura particular. Dentro do contexto de cultura, falantes e ouvintes usam a linguagem em contextos específicos, conhecidos na lingüística funcional como contexto de situação. A combinação dos dois tipos de contexto resulta em semelhanças e diferenças entre um texto e outro. Os textos que acompanham uma compra de cereais não são os mesmos em uma cidade do interior e em uma capital, por exemplo. (Souza, 2006, p. 37).

A LSF é, portanto, uma perspectiva teórico-descritiva gramatical que busca, por meio de análises textuais, evidenciar como, onde, porque e para que o homem usa a língua e, sem refutar o contexto no qual o sujeito falante está inserido.

¹ As traduções são de minha responsabilidade: Quando as pessoas falam ou escrevem, produzem texto. O termo “texto” refere-se a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que conhece a língua. Para um gramático, o texto é um fenômeno multifacetado e rico que “significa” de muitas formas diferentes. Ele pode ser explorado a partir de muitos pontos de vista diversos.

Quando utilizamos a língua, realizamos, inconscientemente, três funções simultâneas, conforme Halliday & Mathiessen (2004, p. 29-30): a ideacional, a interpessoal e a textual. Isso significa dizer que toda língua natural, no quadro da teoria sistêmico-funcional, cumpre a com a finalidade de traduzir toda a experiência do mundo humano (exterior ou interior).

Os citados teóricos afirmam que todas as línguas dedicam-se a esta função, denominada ideacional. Por meio dela compreendemos a língua enquanto representação. Subdivide-se em duas: experiencial, responsável pela materialização da representação do mundo do sujeito falante; e lógica, cuja responsabilidade se dá através das “combinações de grupos lexicais” (Fuzer & Cabral, 2014, p. 33).

O sistema de transitividade, à luz da LSF, encontra-se apregoado à metafunção ideacional da linguagem. Diferentemente da noção de transitividade proposta pela Gramática Tradicional, através da qual o verbo é caracterizado pela presença — ou não — de um complemento, a transitividade, para as teorias desenvolvidas no campo da LSF, “constitui-se como um recurso léxico-gramatical para representar ações e atividades, construídas na gramática (...)”, conforme esclarece Gouveia (2009, p. 30).

Todas as experiências vivenciadas pelos seres humanos — seja ela de caráter psicológico ou físico — só são transformadas em construções linguísticas devido ao sistema de transitividade. É importante salientar que todas as atividades, atos ou estados que envolvem estas experiências são organizadas, dentro do sistema linguístico, em seis tipos de processos: materiais, mentais, relacionais, comportamentais, existenciais e verbais. Por razões espaciais, apresento de forma breve os conceitos que os norteiam.

Os processos materiais são responsáveis pela materialização das experiências de mundo externo dos participantes — Ator e Meta. São os processos do *fazer*, do *agir*, isto é: “dão conta de mudanças no mundo material que podem ser percebidas, comprovadas, vistas.” (Ibidem, p. 31). Os processos mentais explicam as experiências de mundo interno (psicológico), indicando afeição, cognição, desejo ou percepção. Envolvem dois participantes — Experienciador e Fenômeno. E os processos relacionais são responsáveis por promover uma relação entre dois seres que se diferem. Usamo-la para caracterizar esses seres de acordo com suas características. Esse tipo de oração classifica-se em: intensivas, possessivas e circunstanciais. Todas se subdividem em: atributivas e identificativas. Enquanto os processos comportamentais são usados para definir o comportamento humano fisiológico. Estão entre os materiais e os mentais. O participante é o Comportante, podendo haver o Comportamento.

Quanto aos processos existenciais, estes são responsáveis por representar quaisquer coisas que existam ou ocorram. O participante é chamado de Existente, podendo ser um humano ou objeto ou até mesmo uma ação. E os processos verbais, por fim, dão norte ao dizer humano, constituindo o discurso de um indivíduo. Geralmente,

envolvem quatro participantes: Dizente, Verbiagem, Receptor e Alvo.

3. A estrutura da narrativa na perspectiva laboviana

A estrutura da narrativa é outra base teórica utilizada nesta pesquisa. Desenvolvida por Labov & Waletzky em 1967, essa abordagem teórica discute sobre a estrutura das narrativas orais. O propósito desta pesquisa é, pois, unificar tal abordagem, estudando a estrutura genérica do conto literário moderno, com base nos citados teóricos. Afinal, sabe-se que há uma forte ligação entre a oralidade e a ficção modernista brasileira.

Labov (1972, p. 354, grifo do autor) propõe um estudo aprofundado do que ele intitula “*narratives of personal experience*, in which the speaker becomes deeply involved in rehearsing or even reliving events of his past.”². Ou seja, as narrativas de experiência pessoal são compreendidas como um meio de resgatar eventos situados no passado do narrador.

De acordo com o autor, a experiência revivida se dá “by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (its is inferred) actually occurred.” (Ibidem, p. 359-360).³

No tocante à estrutura da narrativa, é de amplo conhecimento que não há um consenso entre os estudiosos, como aponta Hanke (s/a, p. 118), na delimitação de aspectos obrigatórios de um texto narrativo. Na concepção laboviana, porém, uma narrativa completa possui: a) abstract; b) orientation; c) complicating action; d) evaluation; e) result or resolution; f) coda. (Labov, 1972, p. 363). Em termos gerais, sintetiza-se assim a estrutura da narrativa:

Quadro 1. A estrutura da narrativa proposta por Labov e Waletzky (1967)

Abstract (Resumo)	“Do que se trata?”
Orientation (Orientação)	“Quem? Como? Onde? Quando? O quê?”
Complication (Complicação)	“O que aconteceu?”
Evaluation (Avaliação)	“E daí?”
Result (Resultado)	“Qual o desfecho?”
Coda	“Então, o que aconteceu?”

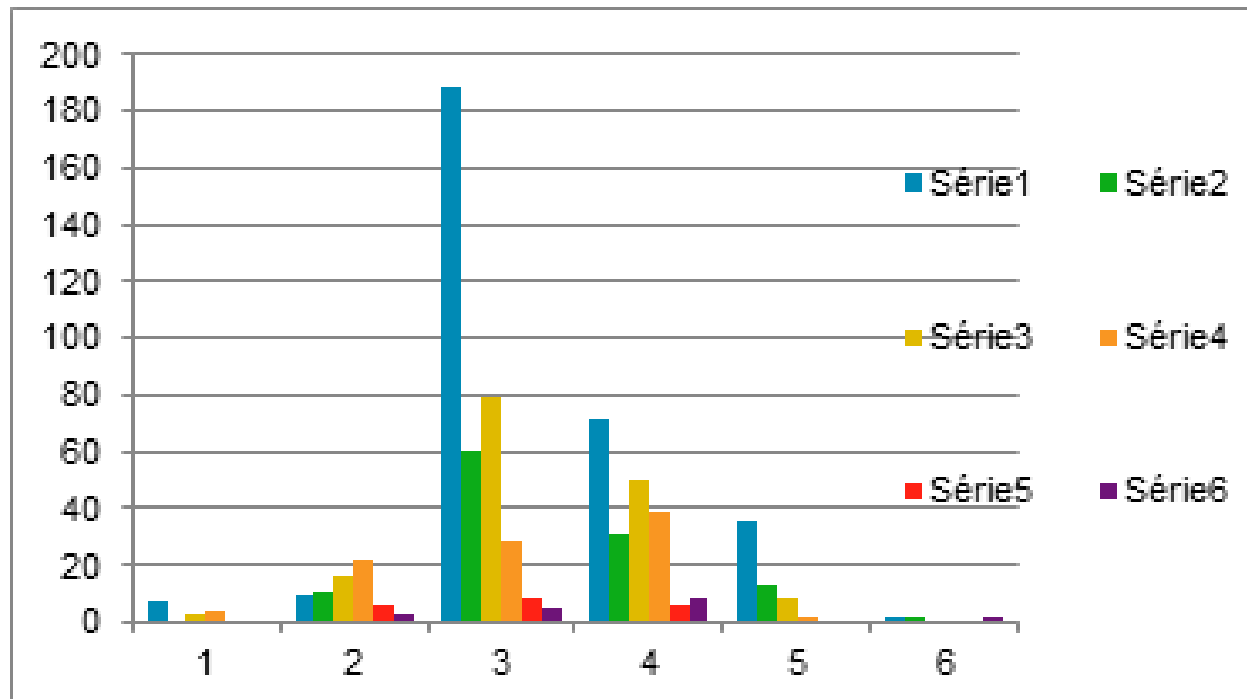
4. Presença dos processos no conto “Um ladrão”

Considerando que a metafunção ideacional evidencia a experiência humana, seja no mundo interior ou exterior dos participantes, notamos que os processos no conto “Um ladrão” representam as experiências do narrador e das personagens. O processo material — conforme gráfico 1 — aponta as ações realizadas pelas personagens em todos os estágios da narrativa, destacando-se no estágio < complicação >.

Gráfico 1. Distribuição dos Processos no conto “Um ladrão” de Graciliano Ramos

² Tradução: narrativas de experiência pessoal, nas quais o falante torna-se profundamente envolvido na narração ou mesmo nos acontecimentos revividos de seu passado.

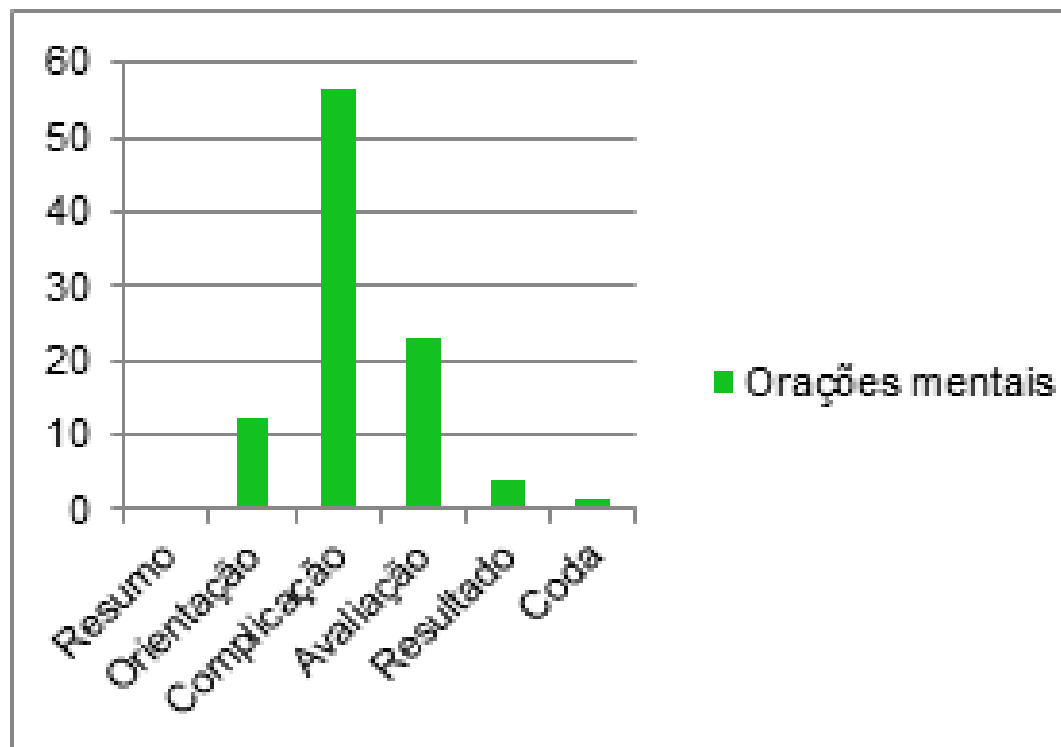
³ Tradução: pela combinação de uma sequência verbal de orações com a sequência de acontecimentos (que se infere) efetivamente ocorreram.



Esse fato mostra que os processos ou eventos expressos pelos verbos ou grupos verbais são as experiências relativas aos participantes, narrador e personagens principais e secundários. Diante do elevado número de processos materiais em todos os estágios, podemos dizer que a presença de processos materiais revela que há uma relação das ações dos personagens.

Os processos mentais também se destacam em todos os estágios do conto e significam afeição (16%), percepção (19%) e cognição (65%), como mostra o Gráfico 2 seguir:

Gráfico 2. Distribuição dos processos mentais no conto “Um ladrão”



Neste conto, os processos mentais relacionam-se a experiência de mundo da consciência do personagem central: o ladrão. Tais processos codificam os significados de “pensar e sentir” (Eggins, 2004, p. 225), destacando-se as “orações mentais” perceptivas, cognitivas, afetivas”. As “perceptivas” correspondem às percepções dos fenômenos do mundo com base nos cinco sentidos: visão, olfato, gustação, audição e tato (Fuzer & Cabral, 2010, p. 51), e são representadas por verbos como: cheirar, compreender, ouvir, reparar, entre outros. Já as “cognitivas” remetem ao sentido de conhecimento a determinado fenômeno, marcado por verbos como: saber pensar, achar, acreditar dentre outros. As “afetivas” se referem às avaliações realizadas acerca de um fenômeno, isto é, expressam afeição a algo. Elas são marcadas por verbos como: amar, gostar, adorar, etc.

Os participantes do processo mental se classificam, segundo Halliday e Mathiessen (2004), em experienciador e fenômeno: o primeiro como participante consciente que experimenta o sentir, ao passo que o segundo se refere ao fato que é sentido. Esse fato lembra Thompson (2004, p. 93) quando destaca que os processos mentais sempre envolvem um participante humano que tem o papel de experienciador. Mesmo sendo um participante inanimado representando um processo mental, ele carrega um grau de humanização no envolvimento do processo. Eggins (2004, p. 227-228) categoriza o participante fenômeno em dois tipos: ato e fato.

No conto em análise, foram levados em conta apenas os processos mentais em que a personagem marginalizada — o ladrão — é caracterizado como experienciador, isto é, o ser consciente cujas experiências de mundo interno são externalizadas pelo narrador-onisciente. Além disso, o presente artigo analisa tais orações presentes na <Complicação> do conto, por ser neste estágio que os processos mentais mais são usados, quando comparados a outros estágios da citada narrativa.

A estória analisada narra as aflições de um ladrão, cujo nome não sabemos — pois este não nos é revelado —, ao tentar roubar uma casa. Entretanto, o ladrão frustra-se ao se defrontar com suas mais remotas lembranças e desejos.

O narrador onisciente penetra no universo particular do personagem central, atribuindo-lhe voz, externando seus pensamentos, sonhos, medos e angústias e revelando, por exemplo, a solidão a qual o marginal inseria-se: seu único amigo era Gaúcho, um ladrão experiente cuja lembrança o atormenta ao longo da narrativa.

Logo, um olhar atento às escolhas feitas pelo narrador ao tecer sua narrativa revela que em, “Um ladrão” de Graciliano Ramos, os processos mentais cognitivos presentes na <Complicação>, por exemplo, evidenciam a percepção, dentre outros fatores, que o ladrão possui do mundo ao seu redor. Ou seja, o narrador nos mostra um personagem consciente de suas ações, dissecando também suas afeições, desejos e, sobretudo, seus medos, porque a personagem central possuía uma fraqueza: a inexperiência no ato de roubar. Por isso, o narrador busca, oportunamente, focar nos receios do ladrão.

Exemplo das orações mentais:

1. (...) e *atentara* na disposição das peças do andar térreo.
2. (...) *libertou*-se de terrores (...).
3. Parou junto ao portão, encostou-se a ele, *receando* que o vissem.
4. O coração bateu com desespero, a vista se turvou. Não *conseguiria enxergar* a esquina e o guarda.
5. *Tentou libertar-se* do pensamento importuno.
6. De repente *sentiu* grande medo (...).
7. *Pensou* de novo na menina da escola primária, no sorriso dela, nas pálpebras que se baixavam, escondendo olhos verdes, de gato.
8. (...) *avistou* um braço caído fora da cama.
9. *Pensou* em tirar os anéis com agulhas (...).
10. *convenceu*-se de que havia ali dinheiro suficiente para um botequim no subúrbio.

Os exemplos acima externam o universo criado pelo marginal através de seu desejo de ascender socialmente, por meio do roubo, além disso, comprovam o quanto a inexperiência o preocupava, dentre outros fatores. A recorrência dos processos mentais cognitivos, capazes de traduzir o “sentir” da personagem, traduzido na linguagem, permite que o leitor adentre nesse universo marginalizado. É por isso que são os mais frequentes ao longo da narrativa, pois cumprem com a função de denúncia social.

É através dos processos mentais cognitivos que o leitor perceberá as diferenças sociais que urgiam no período do modernismo brasileiro. Afinal, tais processos esmiúçam o pensar da personagem marginalizada, trazendo à tona lembranças, “quereres” e pensamentos críticos diante da realidade, conforme os exemplos (2), (5), (7), (9) e (10).

A recorrência dos processos mentais perceptivos é oportunamente usada pelo narrador, tais quais os exemplos (1) e (4) em que o experienciador — o ladrão — se mostra preocupado, tenso, diante da ação. Também, são eles que externam o olhar do personagem diante da casa a qual pretendia roubar, como mostra o exemplo (8), revelando o olhar de uma pessoa à margem da sociedade inserida num universo antagônico ao seu.

Convenientemente, os processos de afeição são utilizados pelo narrador — apesar de serem os menos recorrentes. Eles exteriorizam a grande tensão que envolve a personagem ao longo de toda a narrativa, sobretudo no estágio denominado <complicação>, pois é onde o narrador concentra as principais ações da personagem central, conforme os exemplos (3) e (6).

Na perspectiva hallidayana, as pessoas utilizam a língua para representar seus mundos externo (coisas concretas, etc) e interno (emoções, sentimentos, pensamentos, entre outros). Logo, a língua é uma representação da experiência humana. Nos dados, percebemos que essa representação acontece através do sistema de transitividade, uma vez que a oração assume uma função fundamental no discurso (cf. Halliday, 1985; Halliday & Mathiessen, 2004) porque ela representa a realidade das pessoas (fazer, sentir, ser, dizer, comportar-se e existir).

5. Considerações finais

A LSF tem sido, inegavelmente, uma importante teoria na análise textual por fornecer um viés funcionalista da língua sem desprezar o seu caráter estrutural. Aqui, apresentamos uma proposta de análise de um texto literário. Fica, portanto, evidente a contribuição desses pressupostos teóricos na formação do leitor crítico do texto literário.

A leitura literária é reduzida, muitas vezes, a um ato de simples leitura, sem levar em conta sua complexidade e isso traz graves implicaturas para a nossa formação enquanto sujeitos sociais. Afinal: “nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler.” (Cosson, 2014, p. 26).

Com isso, o ensino de Língua Portuguesa ganha um importante embasamento na interpretação e produção de textos literários. O aluno terá possibilidade de ampliar seus conhecimentos acerca dos fenômenos linguísticos, evidenciando o uso da língua em seus diferentes contextos, e também um vasto conhecimento de mundo, proporcionado pela imersão na literatura.

Os processos mentais numa narrativa ressaltam o pensar, o saber, o entender, o perceber (por meio dos processos mentais cognitivos), o amar, o detestar, o gostar, o ter medo (por meio processos mentais afetivos) e o ver, o perceber, o ouvir (processos mentais de percepção) etc. Esses processos lidam com a apreciação humana (tanto do narrador, quanto das personagens principais e secundárias) do mundo na narrativa.

A partir da distribuição dos processos no texto analisado, é possível afirmar que as escolhas léxico-gramaticais evidenciam comprometimento social, típico do modernismo brasileiro, presente nas obras. No texto de Graciliano o narrador nos revela o retrato da sociedade dentro da casa esmiuçada pelo ladrão.

A análise do conto ficcional, sob a ótica da transitividade, à luz da LSF, nos permite concluir que podemos ampliar nosso olhar diante dos fatos linguísticos e, dessa forma, aprofundarmo-nos cada vez mais nos textos, buscando responder como, por que, para quê o autor realizou uma determinada escolha léxico-gramatical, sem desprezar os diversos contextos que levaram a sua produção.

Além disso, uma investigação acerca dos processos evidencia que a linguagem dos contos modernos deve ser, cada vez mais, alvo de análise e pelo seu caráter ideológico, formal, cultural e temático e, na maioria das vezes, há uma forte aproximação com a oralidade, evidenciando o contexto sociocultural da época. Afinal, Os modernistas interessavam-se pela linguagem coloquial, usada pelos reais detentores da língua portuguesa — os falantes. Pessoas das mais variadas classes sociais, assumindo diversos papéis e em contextos diferenciados.

O texto literário deve ter, portanto, cada vez mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa sendo indispensável na formação cultural do aluno e — conseqüentemente — na aprendizagem da escrita. (Cosson, 2014).

Referências bibliográficas

- Barbara, L., & Gouveia, C. A. M. (2003). Tema e estrutura temática em PE e PB: um estudo contrastivo das traduções portuguesa e brasileira de um original inglês. *Direct papers*, 48. Recuperado em 10 janeiro, 2004, de <http://lael.pucsp.br/direct>.
- Cosson, R. (2014). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter.
- Fuzer, C.; & Cabral, S. R. S. (2014). *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras.
- Gouveia, C. A. M. (2009). *Texto e gramática: uma introdução à gramática sistêmico-funcional*. Rio de Janeiro: [s.n.]. Recuperado em 25 agosto, 2014, de <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga24/arqs/matraga24a01.pdf>.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). *Narrative analysis: Oral versions of personal experiences*. Seattle: University of Washington Press.
- Thompson, G. (2004). *Introducing functional grammar*. London: Arnold.
- WordSmith Tools [Programa de computador]. (2008). Oxford: Oxford University Press.

GÊNEROS E DIALOGISMO



Teias discursivas: uma proposta de metodologia de leitura dialógica

Discursive webs: a proposal for a reading dialogical methodology

Simone de Jesus Padilha & Shirlei Neves dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso; Universidade Estadual de Campinas

simonejp1@gmail.com shirlei-neves@hotmail.com

Resumo

Neste trabalho, realizamos uma análise dos processos argumentativos gerados nos usos de elementos linguísticos e formulamos uma proposta de leitura de artigo de opinião na escola a partir da articulação do conceito de relações dialógicas aos processos argumentativos e da formulação singularizada do conceito de discursividade. Adotamos a Análise Dialógica do Discurso como metodologia e a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo. Os resultados demonstraram que o estudo dos elementos linguísticos, com base em um enfoque dialógico, constitui-se em pistas significativas das estratégias argumentativas dos textos e dos processos de instauração da voz do outro nos discursos. A análise comparativa dos mesmos elementos linguísticos permitiu revelar a construção do sentido como um movimento (discursividade) captado nessas pistas linguísticas. Esses resultados levam à possibilidade de inserção no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em contexto escolar, tomando o ensino do discurso argumentativo em diálogo com alguns conceitos da obra de Bakhtin e do Círculo. Esta investigação está inserida no Projeto de Pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições avançadas do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, que integra as atividades do Grupo de Pesquisa “Relendo Bakhtin” (REBAK) da PPGEL/UFMT.

Palavras-chave: Relações dialógicas; Discurso; Argumentação; Artigo de opinião.

Abstract

In this work, the aim is to defend that it is possible to build a reading teaching methodology more appropriate to school dynamics of the Brazilian context, to be based on the concept of dialogical relations and singularized formulation of discourse. As analytical procedure, we adopted the Dialogic Discourse Analysis and the theoretical foundation anchored up in the Bakhtin Circle. The results showed that the study of language elements, based on a dialogical approach constitutes a significant clue of argumentative strategies of the texts and prosecution of the

other voice on discourses. The comparative analysis of these linguistic elements in both articles unearthed the fabric of sense as a movement (discourse) captured in these linguistic clues. These results lead to the possibility of inclusion in the teaching-learning process of reading and writing in schools, taking the teaching of argumentative discourse in dialogue with concepts of the work of Bakhtin and the Circle. This research is part of the Research Project “Rereading Bakhtin: advanced contributions of the Bakhtin Circle for a dialogical analysis of discourses produced in different spheres of human activity,” which integrates the activities of the Research Group “Rereading Bakhtin” (Rebak) of PPGEL /UFMT.

Keywords: Dialogical relations; Discourse; Argumentation; Opinion article.

1. Introdução

Relendo alguns “materiais de laboratório”, denominação dada por Bezerra (2003) ao texto de Bakhtin *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, encontramos algumas incompletudes muito produtivas para pensarmos a questão dialógica. A primeira que nos chamou a atenção foi “A especificidade das relações dialógicas requer um estudo especial” (2003, p. 323). Não é nosso intuito, neste breve estudo, tentar desvendar a qual estudo especial referia-se Bakhtin, mas cremos que alguns rastros foram deixados pelo caminho nesse interessante texto, que coloca em pauta algo que “vai além dos limites da linguística (na sua concepção rigorosa e exata)” (2003, p. 325). E mais adiante:

É original a natureza das relações dialógicas. A questão do dialogismo interior. O limiar das fronteiras entre os enunciados. A questão da palavra bivocal. A compreensão como diálogo. Aqui chegamos ao extremo da filosofia da linguagem e do pensamento das ciências humanas em geral, às terras virgens. Nova colocação do problema da autoria (do indivíduo criador). (Bakhtin, 2003, p. 325)

Seguindo as pistas concentradas aqui, neste trecho, gostaríamos de nos aventurar pelas “terras virgens” bakhtinianas, tentando dialogar e, portanto, compreender, numa releitura possível em nossa época e com nossas possibilidades, o conceito de dialogismo, articulando-o ou dele desmembrando aquilo que, por ora, denominamos por *discursividade*. Para nos auxiliar nesta empreitada, utilizaremos, como exemplo, um trabalho de leitura com textos do gênero artigo de opinião, *lócus* propício para desenvolvimento dos processos argumentativos.

2. (Re) pensando Dialogismo

A teoria dialógica da linguagem, formulada por Bakhtin e o Círculo em vários momentos de suas obras, exige de nós, pesquisadores, um deslocamento de nossa posição de analistas acostumados a fatiar os dados linguísticos, segmentando-os, comparando-os, classificando-os, categorizando-os com um arsenal metodológico

apriorístico. A perspectiva dialógica também não é algo que se encaixe sem perdas em outras perspectivas da contemporaneidade, é algo que nos recoloca diante de nossos objetos e reinquire-nos sobre como compreender, de fato, o movimento da linguagem, a participação dos sujeitos, e admirar a beleza daquilo que é sempre um e outro ao mesmo tempo, que é seu e meu conjuntamente, e que amalgama traços de passado, presente e futuro.

Sobre este ponto, vale dizer que não dá para compreender, como quer Geraldi (2012), ter “uma compreensão profunda” do que seja o dialogismo se não nos deslocarmos, de princípio, de nossos ranços positivistas e formalistas. Caso pudéssemos postular alguma metodologia em termos bakhtinianos, é possível pensar que há um *devir* (VOLOCHINOV, 1929). E, nesse devir, algo de sublime ocorre, um sentido novíssimo brota e paradoxalmente cheio de resquícios dos velhíssimos sentidos. Lembrando de anotações de aulas e seminários em 2012, o próprio Geraldi diria que a empreitada bakhtiniana trata de uma *teoria da compreensão*, já Ponzio diria que se trata de uma *linguística do encontro*. Para qualquer dos pontos de vista, e corroborando com Geraldi, o *devir* dos sentidos é incômodo, inacessível aos nossos acomodados raciocínios e instrumentos de pesquisa positivistas.

Se pudéssemos — e podemos — colocar a questão linguística de uma forma bem simples, podemos dizer, primeiramente, que nós humanos agimos e falamos e interagimos, não só delicadamente ou gentilmente, mas, às vezes, talvez. Brigamos e lutamos por certas coisas e para tanto a linguagem servirá de arma ferrenha para que se consiga isso ou aquilo. Interesses humanos, de humanos e para humanos. A linguagem lhes serve para consegui-los, e por isso precisamos dominá-la para os nossos propósitos. Assim, cada palavra dita não é uma palavra neutra, é uma palavra potencialmente carregada de sentidos apontados para ali ou para cá, como quem aponta uma arma em direção ao inimigo. Ou seja, temos vontades, desejos, objetivos e interesses. Não é possível desassociar os humanos de suas vontades e, por conseguinte, de sua linguagem (e vice-versa). E como convencer o outro a ceder a nossas vontades?

Já vimos com Volochinov (1929) que cada signo, cada enunciado convocado à vida é ideológico, por princípio constitutivo, por natureza. E, da mesma forma, se ideologiza a cada interação, num movimento incessante de renovação de posições, avaliações e estratégias enunciativas. Neste momento, aqui, nossa perspectiva é prospectiva, mas em Medviédev (1928), desde sempre o homem social está rodeado de fenômenos ideológicos.

É preciso, ainda, e sempre, considerar que tais munições ideológicas e o conjunto de sentidos a se constituírem no devir germinam nos enunciados meus retomados de outros enunciados (e de enunciados de outros) perdidos no tempo e no espaço, numa origem desconhecida, mas que nos constitui como humanos, faz parte de nossa ancestralidade sígnica, nos caracteriza perenemente como raça nos discursos que proferimos, eternizando-nos, portanto, pela linguagem, na cadeia da comunicação discursiva.

A cadeia da comunicação discursiva denuncia-nos, ainda, como seres responsivos, já que toda produção discursiva, sígnica, tem potência de resposta, e assim como damos respostas, exigimos respostas, e suscitamos respostas. Como bem dizia Bakhtin (2003) *cada enunciado é um elo da cadeia*, que remete a enunciados anteriores e traz em seu bojo a capacidade de gerar respostas, ou seja, novos enunciados. Esta “resposta” vale lembrar, é sempre, na compreensão bakhtiniana, algo mais “amplo”, a possibilidade de se ocupar em relação ao enunciado “uma posição responsiva” (2003, p. 280).

E, enfim, chegamos ao bojo do pensamento bakhtiniano, que é o dialogismo. Se já o vislumbramos na articulação entre responsabilidade e interação num meio ideológico, não podemos deixar de chamar à tona o *discurso de outrem* (Bakhtin, 1934- 1935), ou seja, as vozes ali presentes no “encontro” ponziano. Por vezes, as vozes são explícitas, marcadas, cheias de aspas ou outras artimanhas da escrita, mas, na maioria das vezes — e são essas as que mais interessam ao próprio Bakhtin - são vozes não marcadas, entranhadas, subreptícias, veladas, *veludas vozes*, que constituem a potência da dialogicidade interna do discurso. Segundo o autor, tal dialogicidade e seus extratos foram “quase que absolutamente ignorados” e suas particularidades “não foram ainda estudadas” pela filosofia da linguagem, pela linguística e estilística (2010, p. 88).

É este fio de Ariadne que gostaríamos de seguir, vinculando ao dialogismo o que temos chamado de discursividade, tentando investigar como o movimento discursivo desenha os caminhos dos trilhos da argumentação que carregam dos vagões da língua, em textos de artigo de opinião.

2.1 Discursividade: o movimento do discurso em traços de linguagens

Compreendemos, com Bakhtin, que o dialogismo permite que os sentidos sejam intercambiáveis, se visitem uns aos outros, sejam retomados, esquecidos e ressuscitados, criando um movimento no espaço discursivo, o que dá vida à palavra, o que dá beleza às linguagens. Retomamos, a esse respeito, a belíssima passagem que encerra o texto *Metodologia das Ciências Humanas* (1974)

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 de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. (Bakhtin, 2003, p. 410)

Nessa ampla visão do processo discursivo é que pensamos no conceito de *discursividade* como o movimento dos sentidos em diferentes enunciados, perceptível (ou analisável) a partir da observação das alterações de acentos valorativos para elementos linguísticos idênticos, semelhantes ou aparentados, utilizados em diferentes discursos. Assim, consideramos as diferentes apropriações linguageiras,

na ampla autoria bakhtiniana: sentidos construídos na interação por um EU e um OUTRO, renovados a cada enunciado concreto, marcando posições ideológicas a cada vez.

O dialogismo, portanto, se realiza por e produz a discursividade, e esta dança de sentidos é dependente dos humanos que falam, do lugar e do espaço em se que fala, do mundo ao redor onde se fala, das possibilidades de língua/linguagem que se usa, dos elementos cognoscíveis presentes nas diferentes formas comunicativas e, por fim, de forma peremptória e determinante, das valorações de ambos os interlocutores sobre todo este processo.

Um breve exemplo, podemos citar, adiantando os dados analisados a seguir neste artigo, constituiu o uso da palavra “ignorância”, em diferentes textos veiculados na imprensa à época da polêmica, em maio de 2011, a respeito do livro didático *Por uma vida melhor*. Para cada texto, em cada projeto discursivo dos autores, aliava-se um novo sentido ao termo “ignorância”. Tal fato criou um interessante movimento discursivo, aproximando ou afastando o termo de determinados sentidos, por vezes antagônicos, ou provenientes de campos semânticos ora da esfera científica, ora do senso comum.

Obviamente, tal percepção deste movimento dos sentidos coaduna-se com a noção de signo ideológico, desenvolvida pelo Círculo nas obras de Medviédev (1928) e Voloshinov (1929). Dessa forma, vale reafirmar que o desenvolvimento da noção de discursividade, como a compreendemos nesse trabalho, leva em conta uma forte articulação com os conceitos de vozes, dialogismo, responsabilidade, ideologia e apreciação valorativa.

3. Dialogismo e discursividade na leitura de artigos de opinião

Aqui, analisamos os processos argumentativos gerados nos usos de certos elementos linguísticos em textos no gênero artigo de opinião para compreender os sentidos sugeridos e, ainda, ao final, apresentamos uma formulação de uma proposta de leitura do gênero artigo de opinião na escola. Assinalamos, contudo, que este estudo é apenas uma sugestão dentre outras possíveis de leitura do discurso argumentativo.

3.1 Explorando elementos pré-textuais e verbo-visuais

A teoria que informa este estudo nos obriga a tomar os textos/discursos em suas práticas sociais de uso, isto é, em seus contextos sócio-históricos de produção, circulação e recepção. Nesse sentido, nesta parte do trabalho, cuidamos em apresentar esses elementos em relação aos textos no gênero artigo de opinião selecionados para a análise a fim de propiciar sua contextualização.

O primeiro artigo com o título de *Chancela para a ignorância* (Anexo I) é assinado por Lya Luft, na revista *Veja*, em março de 2011; o segundo, denominado *Polêmica ou ignorância?* (Anexo II), escrito por Marcos Bagno, na página *on-line* da revista

Carta Capital, em maio de 2011. Os textos selecionados versam sobre a variação linguística e sua abordagem em sala de aula. A discussão em torno da questão aflorou mais uma vez, precisamente, nos meses de maio e de junho de 2011, quando textos midiáticos (impressos, digitais, televisivos e radiofônicos) passaram a circular com comentários e avaliações negativas acerca de um trecho sobre variação linguística presente em um livro didático intitulado *Por uma vida melhor* (AGUIAR et. al., 2011), destinado a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Do espaço da mídia, os comentários e avaliações espalharam-se para outros como os das redes sociais, escolares, cotidianos, institucionais, deixando transparecer diferentes imagens da língua portuguesa construídas pelos mais diferentes discursos sociais (da mídia, da escola, da linguística, do senso comum etc.). A revista *Veja* publicou, na mesma edição supracitada, além do artigo de Lia Luft, uma carta ao leitor e uma reportagem sobre a temática. As críticas à abordagem do livro provocaram, por sua vez, uma série de contrapalavras, resultando na elaboração de um dossiê com textos em defesa do livro, organizado pela ONG “Ação Educativa”, responsável pedagógica pelo material didático.

Neste trabalho, fizemos um recorte na discussão tentando contemplar pelo menos dois pontos de vista contrapostos sobre a mesma questão. Compreendemos o artigo de opinião como um gênero cujo discurso organizado em torno de posições de valores contrapostas e argumentos construídos em redes discursivas, tecidas por diferentes vozes, desvelando nisso a discursividade. Com isso, orientamos a leitura das condições de produção, circulação e recepção dos textos, encaminhando a abordagem para as correlações de forças ideológico-valorativas envolvidas na produção dos textos.

Inicialmente, exploramos a composição pré-textual e verbo-visual do texto *Chancela para a ignorância* como caminho de resgate do seu contexto externo. Dando início a esse encaminhamento, propomos a análise do propósito institucional de *Veja*, apresentado pelo fundador da editora *Abril*, detentora da revista. Também o perfil do leitor visado pela instituição jornalística pode dar pistas sobre sua seleção temática e sua orientação valorativa.

Por exemplo, o fundador da revista diz que o objetivo de *Veja* é “ser a principal publicação brasileira em todos os sentidos não apenas em circulação, faturamento publicitário, assinantes, competência jornalística, mas também na insistência na necessidade de consertar, reformular, repensar e reformar o Brasil”. Em relação ao leitor, apresenta-o como participativo, com grau de formação escolar 240% acima da média da população; possuidor de renda individual 356% acima dessa média, e familiar, 369%. Informa que esse leitor é mulher e homem, na faixa etária economicamente ativa, e situados socialmente nas classes A e B¹. Essas informações levam a algumas conclusões sobre o leitor pressuposto da revista. Não podemos esquecer que o *endereçamento*, nos ensina Bakhtin (2003, p. 301), é “um traço

¹ Recuperado em 4 nov. 2011, de <http://www.publiabril.com.br/marcas/veja/>.

essencial (constitutivo) do enunciado”. Diríamos que tal traço “cai como uma luva” na situação discursiva em questão, pois quem escreve e assina pelo texto *Chancela para a Ignorância* confirma que:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção de meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias — tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (Bakhtin, 2003, p. 302)

Também os elementos pré-textuais e visuais auxiliam na recuperação do contexto externo ao texto e na antecipação da temática. Podem ser objeto de discussão o crédito e o significado das informações atribuídas à autora para debater sobre a provável temática do texto. Lia Luft, a articulista do texto, é uma escritora reconhecida nacionalmente no meio intelectual, com publicações de livros, contos e poesias. Em que medida seus “atributos” autorizam seu dizer?

O título, o olho, a ilustração também são índices que apontam para a apreciação valorativa do autor sobre a temática. Há no centro da página do artigo de Luft a ilustração de um livro nas cores verde e amarelo, estampando em sua capa um enunciado tido pela tradição normativa como ortograficamente incorreto. Ao cruzar essas informações, perguntamos que valoração sobre a temática a ilustração sugere e de que forma?

O título “Chancela para a ignorância” é composto em uma frase nominal, com o sentido subentendido. No dicionário *Houaiss*, encontram-se as seguintes acepções para a palavra “chancela”: “1. Ato ou efeito de chancelar; 2. Impressão da assinatura da pessoa que desempenha funções oficiais, ex. “A chancela do ministro”. 3. Aprovar, considerar bom”. As informações dos significados estabilizados podem articuladas com as sugestões da ilustração e a afirmação contida no “olho” para depreender o autor provável do ato de chancelar, subjacente ao título e antecipar um provável sentido para a palavra “ignorância”.

Feita a análise dos elementos pré-textuais e visuais do primeiro artigo, sugerimos, numa atividade para leitura em sala de aula, por exemplo, o mesmo procedimento em relação ao segundo artigo *Discussão sobre livro didático só revela ignorância da grande imprensa*, de Marcos Bagno, (anexo II), publicado pela revista *Carta Capital*, em sua página na internet.

Na próxima etapa, propomos a análise linguístico-discursiva dos textos. Para isso, perseguimos marcas de apreciação valorativa sobre a temática e sobre o outro, indiciadas por elementos linguísticos. Neste momento da análise, os textos podem ser apresentados de forma transcrita.

3.2 Análise linguístico-discursiva dos artigos de opinião

Nesta etapa, a pretensão é apenas fazer sugestões para um possível caminho de leitura que aponte as relações dialógicas entre os textos como estratégias de construção argumentativa.

A análise linguístico-discursiva dos textos pode tomar os títulos como ponto de partida para entender as estratégias argumentativas dos autores, pois se encontra em ambos uma marca linguística bastante sugestiva da apreciação valorativa sobre o objeto da temática discutida e sobre seus destinatários interlocutores: “Chancela para a ignorância” e “Polêmica ou ignorância?”. Dessa forma, o signo “ignorância” é um índice que tomamos como nucleador da análise dos textos tendo em vista que se trata de porta de entrada para entender o ponto de vista dos autores e seus argumentos.

A ideia de rede discursiva pode ser explorada analisando-se a referência explícita ao comentarista Alexandre Garcia². A articulista toma o comentário do jornalista como objeto de apoio ou ponto de partida para introduzir a temática a ser discutida e construir o seu discurso. Há, entre o discurso citado do jornalista e o da articulista, uma relação de concordância. É interessante buscar, pois, elementos no texto que comprovam essa relação como, por exemplo, perguntar: onde a autora buscou inspiração para compor o título e como o avalia?

Voltando à palavra “ignorância”, o dicionário *Houaiss* registra para esse verbete três acepções:

s.f **1** estado de quem não está a par da existência ou ocorrência de algo, e.g.: *i. dos fatos políticos*; **2** estado de quem não tem conhecimento, cultura, por falta de estudo, experiência ou prática, e.g.: *i. musical*; **3** atitude grosseira, grosseria, incivilidade, e.g.: *é de uma i. incrível no trato com as pessoas*.

O significado potencial da palavra serve como base para a busca do sentido que o signo assume em cada texto em termos de caracterização, definição, avaliação sobre o quê ou quem. Os títulos, por exemplo, assumem a palavra “ignorância” caracterizando algo (ideia, discurso, lugar social). Podemos questionar o título do artigo de Lia Luft perguntando “Chancela para o quê?”. É possível notar que, subjacente à frase assertiva, há um ato anterior que é preciso ser recuperado, juntamente com seu agente, para se entender o sentido da palavra “ignorância” no título. Assim, a temática do artigo precisa ser buscada no início do texto para identificar o ato, seu agente e desvelar a simbologia da palavra “ignorância”.

Uma sugestão é ir direto ao trecho em que a temática é apresentada: “Um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação [...] promove o não ensino da

² Interessante, ainda, é assistir ao vídeo, fragmento do jornal Bom Dia Brasil do mesmo mês de maio de 2011, da Rede Globo, em que o jornalista Alexandre Garcia entra na polêmica tecendo duras críticas ao livro *Por uma vida melhor*. Do seu texto “parte”, digamos, o argumento maior da colunista, alicerçado sobre o signo ideológico “ignorância”. Assistir em http://www.youtube.com/watch?v=kRdrDLrr_fm.

língua padrão”, e perguntar quem é o agente do primeiro período e que ato ele praticou? Encontradas as informações, retomar o título e os significados potenciais das suas palavras, relacionando-o ao período e perguntar em que ato, praticado por quem, a asserção no título está fundamentada? Partindo dessa constatação, é fácil discorrer sobre o que a palavra “ignorância” representa no título, e por quais razões argumentativas é “emprestada” da fala alheia, porém fala aliada (ou à qual se aliou).

No título do artigo do linguista Marcos Bagno, construído na forma de uma frase interrogativa, é preciso encontrar e recuperar, no texto, sobre quem recai a condição de ignorância e sobre o quê. Essa informação pode ser encontrada nos dois parágrafos introdutórios em que o autor apresenta a questão. O autor serve-se também do título como uma estratégia argumentativa para a construção do seu ponto de vista. Todo o artigo constitui-se como uma resposta à questão retórica proposta no título. Neste momento, pensar sobre a quem o autor responde e de que forma seria interessante, muito embora o texto do linguista tenha sido escrito antes do texto da escritora. Havia já se instalado socialmente um grande movimento discursivo ao qual Bagno fazia questão de, prontamente, responder.

Partindo da posição de que a atitude e ideia do outro só pode ser uma “ignorância” em relação à língua, os autores constroem seus argumentos a fim de comprovar tal posição. É interessante analisar quais discursos sustentam a construção desses argumentos a fim de se chegar à noção de língua defendida por cada autor e como um avalia a noção do outro.

No artigo de Luft, no final do primeiro parágrafo, a referência ao “livro e a ideia que o fundamenta” aponta para o embate simbólico travado no texto. Ao apresentar essa “ideia”, percebemos que a autora versa sobre o discurso da Sociolinguística, *grosso modo*, área de estudo da língua que explica as variedades linguísticas com base em fatores extralinguísticos, como as divisões sociais de uma comunidade. Pode-se dizer que o discurso da Sociolinguística é o objeto de discurso da articulista. Para entender a forma de relação instaurada com esse discurso, é preciso analisar a maneira como a autora enquadra-o em seu discurso.

No trecho, “Pois uma das ideias seria não submeter os alunos menos informados — isto é, os que devem aprender, como todos nós — a nenhum “preconceito” porque falam e escrevem errado”, a articulista usa o recurso linguístico do discurso indireto livre para inserir a voz alheia. A voz do outro está intercalada com um comentário da própria autora. Poderíamos direcionar o olhar dos alunos para o elemento linguístico que a autora utiliza para delimitar o discurso que assume como seu do discurso que apresenta como sendo do outro.

Observamos as palavras utilizadas pela articulista para referenciar o discurso da Sociolinguística: “alunos menos informados”, “nenhum ‘preconceito’”, “falam e escrevem errado”. Seria interessante compará-las com as encontradas no quarto parágrafo do artigo de Bagno, representante desse discurso: “alunos provenientes das chamadas ‘classes populares’”, “alvo de... preconceito”, “seu modo de falar é apenas

uma língua diferente daquela... que a tradição normativa tenta preservar...”. Com base na comparação realizada, é possível chegar à estratégia argumentativa utilizada pela autora para instaurar a voz da Sociolinguística em seu discurso e descobrir a forma de relação entre os dois discursos, assim, revelar, a discursividade, ou seja, o movimento dos sentidos nos elementos linguísticos utilizados por ambos os autores — os *mesmos* (preconceito, modo de falar), mas *diferentes*.

Avançando a observação, o uso das aspas sobre a palavra “preconceito” no texto de Luft ajuda a entender também essa relação, pois funciona como índice de valor sobre a palavra. Não é interessante questionar qual orientação valorativa o uso desse elemento produz nesse contexto? Trata-se de uma marca da escrita que discursivamente funciona como barreira, fronteira entre diferentes avaliações, afastando o eu que fala da palavra alheia, do outro, a quem “indiretamente” se atribui determinada apreciação.

4. Caminhos para leitura dos processos argumentativos

O processo dialógico não tem fim, nem princípio, digamos, mas é possível articular, pontuar certos usos linguísticos em determinada época, sob determinadas condições e a respeito de determinadas temáticas. Vislumbrar esta “costura” no tecido dos sentidos é a apreensão daquilo que vimos tentando discorrer aqui, a respeito da discursividade.

Pensamos, ainda, que este conceito, na compreensão que estamos propondo aqui, articulado a outros essenciais do arcabouço teórico de Bakhtin e o Círculo, poderão servir para se (re)pensar processos linguístico-discursivos, como os argumentativos, e novos procedimentos didáticos que, de fato, investiguem os meandros discursivos da linguagem e a ressignifique para os nossos estudantes, visando verdadeiramente à formação do leitor crítico e cidadão, como prezam os documentos oficiais desde a década de 90 do século passado.

Com base na análise realizada sobre as marcas linguísticas escolhidas por um e por outro autor, nos exemplos aqui elencados, para referenciar e caracterizar seu próprio discurso e o discurso do outro, podemos levantar uma série de questões que persigam a discursividade em conjunto com a argumentação nos artigos de opinião em foco, confirmando a estreita correlação entre os diferentes usos linguísticos, ou seja, as nossas próprias escolhas linguísticas, e os nossos desejos de dizer convencendo nossos interlocutores:

- Que tipo de relação é estabelecido entre um discurso e outro e com base em quais estratégias argumentativas?
- Pensando nos leitores pressupostos de um e outro texto, definam por que são argumentos relevantes para eles?
- Que conclusões se podem tirar da estratégia argumentativa utilizada pela autora para enquadrar a voz do outro a que se opõe?

- Com base nas análises levantadas, defina o que é ignorância para a autora em relação a quê?
- Analisem-se as referências, as adjetivações e ações atribuídas a um e a outro discurso e defina qual lógica, para o autor, rege o discurso da variação linguística e qual orienta o discurso da tradição normativa?

E, recuperando o início deste trabalho, estamos tentando tatear as *terras virgens* bakhtinianas, em busca do *dialogismo interior*, inscrito na linguagem sob diferentes formas. Com certeza, o espaço dos sentidos, nos estudos de linguagem, ainda é terra malcuidada, não obstante estar plena de mistérios e tesouros. E é dela que brota toda a nossa razão de ser e estar humanos por aqui:

O sentido é, de fato, esse “elemento de liberdade que traspasa a necessidade”. Sou determinado enquanto ser (objeto) e livre enquanto sentido (sujeito). Calcar as ciências humanas sobre as ciências naturais é reduzir os homens a objetos que não conhecem a liberdade. Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente. O sentido é liberdade e interpretação é seu exercício: este parece realmente ser o último preceito de Bakhtin (Todorov, 2003, p. XXXII, Prefácio à edição francesa de “Estética da Criação Verbal”)

Esperamos, por fim, que a reflexão empreendida, neste artigo, em torno do ensino do discurso argumentativo em diálogo com conceitos da obra de Bakhtin e do Círculo como os de dialogismo, discursividade, vozes, ideologia e autoria possa inspirar outros procedimentos didáticos que persigam uma prática de ensino da linguagem (leitura e escrita) mais dinâmica (dialógica), contextualizada, respondente, crítica e livre dos fechamentos formalistas e funcionais que limitam o exercício da interpretação e a liberdade de construção de sentido.

Referências bibliográficas

- Aguiar, C. A. et. al. (2011). *Por uma vida melhor* (Vol. 2, Viver, Aprender. Educação de Jovens e Adultos. Ação Educativa). São Paulo: Global.
- Bagno, M. (2011, 17 de maio). Polêmica ou ignorância. *Carta Capital*. Recuperado em 4 nov. 2011, de <http://www.cartacapital.com.br/politica/polemica-ou-ignorancia/?autor=112>.
- Brasil. (s.d.). *Dossiê — Livro Escolar*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16649.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.
- Bakhtin, M. M. (2003). Metodologia das ciências humanas. In M. M. Bakhtin. *Estética da Criação Verbal*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1974).
- Bakhtin, M. M. (2003). O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas. In M. M. Bakhtin. *Estética da Criação Verbal*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

- Bakhtin, M. M. (2003). Os gêneros do discurso. In M. M. Bakhtin. *Estética da Criação Verbal*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1952-53).
- Bakhtin, M. M. (2010). *Questões de literatura e estética: A teoria do romance*. 5a ed.). (A. F. Bernadini et al., Trans.). São Paulo: Editora da UNESP. (Obra original publicada em 1934-35).
- Chancela. (2009). In Houaiss, A. *Dicionário Houaiss Eletrônico*. São Paulo: Objetiva.
- Ignorância. (2009). In Houaiss, A. *Dicionário Houaiss Eletrônico*. São Paulo: Objetiva.
- Geraldi, J. W. (2012). Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In GEge-UFSCAR (Org.) *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Luft, L. (2011, 26 de maio). Chancela para a ignorância. *Veja*. Recuperado em 4 nov. 2011, de <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>.
- Medviédev, P. N. (2012). *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto. (Obra original publicada em 1928).
- Todorov, T. (2003). Prefácio à edição francesa. In M. M. Bakhtin. *Estética da Criação Verbal*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Volochinov, V. N. (2009). *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico da Ciência da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC.

Chancela para a ignorância

Esse título me foi dado por Alexandre Garcia no programa *Bom Dia Brasil*, da Rede Globo: ele certamente não se importará com esse pequeno “furo” de seu talento. Refere-se ao tema que, mais do que me preocupar, me causa escândalo e assombro. Um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação e incluído entre os livros comprados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que consigna muitas obras didáticas no país, promove o não ensino da língua-padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar. O livro e a ideia que o fundamenta começam a merecer críticas de entidades como a Academia Brasileira de Letras e de centenas de estudiosos. Eu o vejo como o acentramento do descaso, da embelada, da ignorância quanto à língua e de algum livro ideológico torto, que não consegue entender bem. Pois uma das ideias seria não submeter os

pelar o mundo e a natureza, o outro e a si mesmo; a construir o seu lugar na terra, por mais simples que ele seja. A discernir entre certo e errado, bom e mau, e a curtir o belo e o bom que devem ser buscados, dentro das condições de cada um; a dar um sentido a sua vida, seu trabalho, seu convívio. A colaborar, com esse aperfeiçoamento pessoal, para que sua família, a comunidade, o país se tornem um pouco melhores.

A outra sala do complexo Educação é a Informação: é onde adquirimos conhecimentos sobre ciências, arte, história, geografia, matemática, idiomas estrangeiros e, em primeiro lugar, aprendemos a usar melhor nosso próprio idioma, pois esse é nosso melhor cartão de visita, nossa apresentação, e o que nos distingue como mais ou menos preparados. É natural usarmos roupas e modos diferentes quando estamos em ambientes diversos, com a turma na escola ou na boate, buscando emprego numa entrevista ou pedindo um empréstimo num banco. Não vamos do coque ao cinema, não entramos de camisola no avião. Da mesma forma, não escrevemos um trabalho escolar com a linguagem válida nos torpedos ou na internet. Essa variedade se chama adequação, é essencial, é natural e enriquece a língua.

Mas querer que a escola ignore que existe uma língua-padrão, que todos temos o direito de conhecer, é nivelar por baixo, como se o menos informado fosse incapaz. É mais uma vez discriminar quem não pôde desenvolver plenamente suas capacidades. E, esta sim, uma postura preconceituosa: os menos privilegiados que ficam como estão. Com o tempo isso tornará a escola dispensável, pois se ela não deve colocar à

nossa disposição o melhor conhecimento em todos os campos, como direito de todos, poderá ser fechada sem maior problema.

Talvez a adoção desse livro e dessa teoria no MEC nem tenha sido percebida, na montanha de trabalhos que ali se empilham. Imagino que, dando-se conta do absurdo, as autoridades tomem as providências urgentes que saltam aos olhos de qualquer pessoa minimamente racional e nos livrem de mais esse pesadelo para quem ainda acredita um pouco em educação. Ou, coroada a ignorância, as futuras gerações, livres da escola e do dever de crescer, escrever e falar sempre achando naturais e boas coisas como “os home espera”, “nós achemo”, “as mulher precisa”. (Ou “peressa” seria melhor?)

“Um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação promove o não ensino da língua-padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar”



alunos menos informados — isto é, os que devem aprender, como todos nós — a tentum “preconceito” porque falam e escrevem errado. Portanto, nada de ensinar nada a ninguém, ou ele se sentirá humilhado em vez de estimulado a melhorar. O mais indicado seria poupar o dinheiro e fechar as escolas. Se devemos permanecer como somos, a escola será supérflua. Essa minha dedução não é maldosa nem ficcional: é apenas natural.

Educar é ajudar a crescer. A educação se divide em duas grandes salas ligadas por muitas portas. Uma das salas se chama formação. A outra, informação. A formação ajuda o indivíduo de qualquer idade a moldar seu caráter e sua vida de mundo, a se desenvolver como ser humano. A cultivar valores; a observar e buscar entender e res-

em luft
é ocaho

ANEXO II — Artigo no original na página on-line da revista “Carta Capital”

Colunistas

Marcos Bagno

Escritor, tradutor e professor de Linguística na Universidade de Brasília
Variacão Linguística
17.05.2011 09:47

Polêmica ou Ignorância?

Para surpresa de ninguém, a coisa se repetiu. A grande imprensa brasileira mais uma vez exibiu sua ampla e larga ignorância a respeito do que se faz hoje no mundo acadêmico e no universo da educação no campo do ensino de língua.

Jornalistas desinformados abrem um livro didático, leem metade de uma página e saem falando coisas que depõem sempre muito mais contra eles mesmos do que eles mesmos pensam (se é que pensam nisso, prepotentemente convencidos que são, quase todos, de que detêm o absoluto poder da informação).

Polêmica? Por que polêmica, meus senhores e minhas senhoras? Já faz mais de quinze anos que os livros didáticos de língua portuguesa disponíveis no mercado e avaliados e aprovados pelo Ministério da Educação abordam o tema da variação linguística e do seu tratamento em sala de aula. Não é coisa de poeta, fiquem tranquilas senhoras comentaristas políticas da televisão brasileira e seus colegas explanadores do óbvio.

Já no governo FHC, sob a gestão do ministro Paulo Renato, os livros didáticos de português avaliados pelo MEC começavam a abordar os fenômenos da variação linguística. O caráter inevitavelmente heterogêneo de qualquer língua viva falada no mundo, a mudança irreprimível que transformou, tem transformado, transforma e transformará qualquer idioma usado por uma comunidade humana. Somente com uma abordagem assim as alunas e os alunos provenientes das chamadas “classes populares” poderão se reconhecer no material didático e não se sentir alvo de zombaria e preconceito. E, é claro, com a chegada ao magistério de docentes provenientes cada vez mais dessas mesmas “classes populares” esses mesmos profissionais entenderão que seu modo de falar, e o de seus aprendizes, não é feio, nem errado, nem toco, é apenas uma língua diferente daquela — devidamente fossilizada e conservada em fórmul — que a tradição normativa tenta preservar a ferro e fogo, principalmente nos últimos tempos, com a chegada aos novos meios de comunicação de pseudoespecialistas que, amparados em tecnologias inovadoras, tentam vender um peixe gramatiqueto para si de poder.

Enquanto não se reconhecer a especificidade do português brasileiro dentro do conjunto de línguas derivadas do português quinhentista transplantadas para as colônias, enquanto não se reconhecer que o português brasileiro é uma língua em si, com gramática própria, diferente da do português europeu, teremos de conviver com essas situações no mínimo patéticas.

A principal característica dos discursos marcadamente ideologizados (sejam eles da direita ou da esquerda) é a impossibilidade de ver as coisas em perspectiva contínua, em redes complexas de elementos que se cruzam e entrecruzam, em ciclos constantes. Nesses discursos só existe o preto e o branco, o masculino e o feminino, o modinho e o bandido, o certo e o errado e por aí vai.

Darwin nunca disse em nenhum lugar de seus escritos que “o homem vem do macaco”. Ele disse, sim, que humanos e demais primatas deviam ter se originado de um ancestral comum. Mas essa visão mais sofisticada não interessava ao fundamentalismo religioso que precisava de um mito distorcido como “o homem vem do macaco” para empreender sua campanha obscurantista, que permaneceu em voga até hoje (inclusive no discurso da candidata azul disfarçada de verde à presidência da República no ano passado).

Da mesma forma, nenhum linguista sério, brasileiro ou estrangeiro, jamais disse ou escreveu que os estudantes usuários de variedades linguísticas mais distantes das normas urbanas de prestígio deveriam permanecer ali, fechados em sua comunidade, em sua cultura e em sua língua. O que esses profissionais vêm tentando fazer as pessoas entenderem é que defender uma coisa não significa automaticamente combater a outra. Defender o respeito à variedade linguística dos estudantes não significa que não cabe à escola introduzi-los ao mundo da cultura letrada e aos discursos que ela produz. Cabe à escola ensinar aos alunos o que eles não sabem! Parece óbvio, mas é preciso repetir isso a todo momento.

Não é preciso ensinar nenhum brasileiro a dizer “isso é para mim tomar?”, porque essa regra gramatical (sim, caros leigos, é uma regra gramatical) já faz parte da língua materna de 99% dos nossos compatriotas. O que é preciso ensinar é a forma “isso é para eu tomar?”, porque ela não faz parte da gramática da maioria dos falantes de português brasileiro, mas por ainda servir de arma farpada entre os que falam “certo” e os que falam “errado”, é dever da escola apresentar essa outra regra aos alunos, de modo que eles — se julgarem pertinente, adequado e necessário — possam vir a usá-la.

TAMBÉM O problema da ideologia punista é esse também. Seus defensores não conseguem admitir que tanto faz dizer acerto o filme quanto acerto ao filme, que a palavra *óculos* pode ser usada tanto no singular (o óculos, como dizem 101% dos brasileiros) quanto no plural (os óculos, como dizem dos ou três gatos pingados).

O mais divertido (para mim, pelo menos, talvez por um pouco de masoquismo) é ver os mesmos defensores da suposta “língua certa”, no exato momento em que a defendem, empregar regras linguísticas que a tradição normativa que eles acham que defendem rejeitaria imediatamente. Foi ontem, vendo o Jornal das Dez, da GloboNews, ouvi da boca do sr. Carlos Monforte essa deliriosa pergunta: “Como é que fica então as concordâncias?”. Ora, sr. Monforte, eu lhe devolvo a pergunta: “E as concordâncias, como é que ficam então?”

Dialogicidade e conceitos axiológicos na pintura Moça com brinco de pérola, de Johannes Vermeer

Dialog and axiological concepts in painting *Girl with a Pearl Earring* by Johannes Vermeer

Célia Tamara Coêlho & Renilson José Menegassi

Doutoranda (Universidade Estadual de Maringá)

Doutor (Universidade Estadual de Maringá)

celiatamara@uol.com.br renilson@wnet.com.br

Resumo

O presente artigo possui o objetivo de analisar a construção dos significados por meio de elementos expressivos composicionais das distintas semioses presentes na pintura *Moça com brinco de Pérola*, do pintor holandês Johannes Vermeer. Para tanto, estabelecemos um paralelo entre a teoria da multimodalidade aliada a construção dialógica e axiológica da linguagem bakhtiniana, com a finalidade de marcar como os aspectos extraverbais, juízo de valor e entoação que compõem o significar, não somente, são estabelecidos pela linguagem verbal, mas também, pela escolha — das cores, da focalização, dos objetos, da luz e da sombra — mostrando como o pintar, o que pintar, para que pintar em relação interacional do pintor com a pintura e com o leitor que vê a obra de arte enquanto mecanismo de categorização e ressignificação da realidade social. Utilizamos, também, os conceitos de dialogismo e polifonia, a fim de embasar a leitura do gênero multimodal pintura em relação direta com conceitos de valor, na medida em que para que os leitores possam realizar uma leitura proficiente torna-se primordial que estabeleçam sentido em outras semioses, além da linguagem verbal.

Palavras-chave: Dialogismo; Conceitos Axiológicos; Polifonia; Multimodalidade; Gênero Pintura.

Abstract

This article has the objective of analyzing the construction of meaning through expressive compositional elements of the different semiosis present in the painting *Girl with a Pearl Earring*, the Dutch painter Johannes Vermeer. To this end, we have established a parallel between the theory of multimodality combined with dialogue and axiological construction of Bakhtin's language, in order to score as extraverbais aspects, value judgment and intonation that make up the mean, not only are established by verbal language, but also by choice — the colors, focus, objects, light and shadow — showing how to paint, what to paint, to paint in interational relationship of painter with painting and with the reader who sees the work of art

as a mechanism of categorization and redefinition of social reality. We also use the concepts of dialogism and polyphony in order to base the reading of multimodal painting genre in direct relation to concepts of value and multimodal, in that so that readers can hold a proficient reading becomes paramount that establish meaning in other semiosis, beyond verbal language.

Keywords: Dialogism; Axiological concepts; Polyphony; Multimodality; Genre Painting

1. Introdução

Os avanços tecnológicos e científicos em relação a linguagem acabam por direcionar que a produção do conhecimento encontra-se subordinada a aspectos da forma e da função da linguagem, na medida em que o significado não reside, apenas, no âmbito linguístico, mas também, na maneira como usamos o contexto e o interagimos com outras semioses. Dessa maneira, o conceito de leitura que norteia este trabalho consiste em uma prática de socialização e expansão de conhecimentos referentes ao mundo letrado, fator que deve permitir a inclusão de todos os que queiram compartilham de um mundo repleto de conhecimentos acessíveis aos leitores por meio de uma prática significativa de leitura, a qual interfere diretamente em como o indivíduo percebe o conhecimento e o externaliza em ações de linguagem em seu cotidiano social. Para tanto, partimos dos pressupostos bakhtinianos de que toda a linguagem é, necessariamente, dialógica, uma vez que todos os discursos são dirigidos a alguém e interagem com outros discursos, escondendo ou explicitando as ideologias presentes em nosso contexto social.

O engajamento tecnológico da sociedade contemporânea acaba por proporcionar aos discursos um caráter multimodal que modifica o relacionamento dos leitores com esse instrumento (Luck, 2003), materializando-se em gêneros discursivos, por meio de textos que são manipulados na sociedade. O layout, o enquadramento, a textura, dentre outros recursos resultam em benefício multimidiático, na medida em que o agente produtor pode simular a ideia de movimento, exprimir sentimentos, marcar lapsos de tempo, bem como, convidar o leitor a ingressar em um mundo da captura do instante pelo olhar perceptivo do pintor, como no caso da pintura *Moça com brinco de pérola* de Johannes Vermeer, objeto de análise deste trabalho. Percebe-se que a disposição das imagens ao longo da tela possibilita o estabelecimento de juízos de valor dos leitores, uma vez que a construção da significação acontece por meio da atribuição conotativa-cognitiva ao texto lido/visto, fato este que acaba por garantir uma conotação ideológica tanto à linguagem não-verbal, como à linguagem verbal (Kress & van Leeuwen, 2013).

Em outras palavras, nós vemos a representação do ato de ler como um processo, no qual utiliza os signos, e estes constituem-se em entidades de significação estruturadas de maneira semiótica, psicológica, social e cultural que emergem de uma necessidade,

não somente, comunicativa, mas da criatividade, ou seja, precede de toda uma rede complexas do existir humano, um ato apreciativo e, por consequência, axiológico. Portanto, ler não é uma mera forma simplista de decodificar letras, palavras e frases, ou mesmo, imagens. É um fato do nosso viver que nos insere como sujeitos que escolhem, interagem, riem, choram com o que leem, pois aquilo que lemos nos acrescenta algo que não tínhamos. Como queremos ser, nossas expectativas, angustias, sonhos, algo tão íntimo, tão meu, e, ao mesmo tempo, tão nosso. Tudo isso forma uma rede de textos, cujo significado assemelha-se tanto com o que guardamos escondido dos olhos do outro e que nos encantam nas telas das pinturas, como no caso de *Moça com brinco de pérola*. Nesse artigo, optamos por dividi-lo em quatro partes: 1) a dialogicidade e leitura do visual que tem por finalidade traçar um paralelo entre o conceito dialógico proposto por Bakhtin (2003) e a leitura do visual (Kress & van Leeuwen, 2013) ; 2) a questão da representação axiológica do significado, abarcando as esferas valorativas — extraverbal, entoação e juízo de valor — nas distintas semioses atrelado ao ato de produzir o sentido por meio das escolhas ideológicas ; 3) o gênero multimodal: pintura que tem por finalidade marcar a construção do significado e do tema desse gênero discursivo enquanto objeto simbólico de uma maneira de categorização da realidade que se ressignifica a cada nova leitura; 4) análise da pintura pela perspectiva dialógica e axiológica da linguagem perpassada por aspectos multimodais.

2. A dialogicidade e a leitura do visual

A tela enquanto objeto de mediação do olhar do pintor para uma tentativa de representatividade de um instante acaba por capturar o olhar do leitor não pelo fato de este ser um processo de categorização de uma verdade, mas pelo fato de simulá-la enquanto objeto artístico. Essa imitação do instante da vida verificada na pintura *Moça com brinco de pérola* evidencia que a linguagem, em sua versão língua, penetra na vida por meio de enunciados concretos, caracterizando que gêneros discursivos, em conformidade com estudos de Bakhtin (2003), constituem-se em um mecanismo da comunicação humana que circundam o cotidiano social, a fim de interpretá-lo, como também, transformá-lo.

A noção de gênero em *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2003) pode ser expandida para além de textos que possuam em sua configuração a linguagem verbal, uma vez que, mesmo nesses textos, há uma configuração visual, na medida em que lemos/vemos as letras que se apresentam a nós enquanto enunciados, mas ao mesmo tempo, nos textos visuais, percebemos uma materialidade linguística implícita, uma vez que podemos verbalizar seu conteúdo em relatos escritos orais ou verbais (Kress & van Leeuwen, 2013).

Para tanto, nesses estudos, o gênero pintura é concebido como objeto de interação, na medida em que os sujeitos são situados como agentes sociais que consideram o contexto sociocomunicativo, como também, os aspectos históricos e culturais para edificarem os sentidos. Como define Cavalcanti (2014), a atividade interativa textual

não se baliza, exclusivamente, por meio dos elementos linguísticos extraídos da superfície dos textos, nem tampouco pela sua maneira de organização, já que presume o conhecimento de mundo do sujeito leitor, das suas práticas comunicativas inseridas em um contexto social, permitindo-o atribuir sentidos ao evento comunicativo.

Barthes (1990), ao caracterizar os textos imagéticos, pontua que esse tipo de código/signo desenvolve-se pelo estilo de representação do agente produtor/autor, configurando-se em uma determinada tentativa de captura de um instante, seja pela fotografia, ou pela pintura das formas de representatividades ideológicas validadas naquele momento do ato de construção da interface visual. Portanto, conseguimos verificar que a parte linguística das imagens serve de alicerce sem o qual nós não conseguiríamos perceber a ideia expressa por esse tipo de texto, uma vez que esse aporte implícito é o determinante para o processo de significação entre texto-imagem-informação (Luck, 2003).

O ato de categorizar o mundo pelas imagens pode ser visto como um fenômeno semiótico e psicológico, o qual se delinea para o leitor não em sua totalidade, mas dirige a sua apreciação, evidenciando apenas um aspecto crítico do que é representado. As estruturas visuais não, simplesmente reproduzem as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que se encontram vinculadas aos interesses das instituições sociais no interior das quais essas imagens são produzidas, circulam e são lidas (Kress & van Leeuwen, 2013), uma vez que devemos considerar em sua análise os elementos da sua composição ideológica.

O círculo de Bakhtin conceitua a linguagem como sendo essencialmente polifônica e dialógica, sendo que o primeiro conceito vincula-se a existência de distintas vozes sociais no discurso seja em seu caráter manifesto e/ou implícito por meio das distintas ideologias. Já o segundo aspecto, o dialogismo abarca, não somente, a interação face a face, como também, o interagir dos discursos para com o outro, com outros discursos e, também, podemos inferir que se constitui na relação intersubjetiva do indivíduo com a linguagem.

Brait (2005) discorre que a partir dessa concepção de texto não neutro e atravessado pelo contexto social, no qual se encontra inserido a concepção de dialogismo bakhtiniana, esta assume um papel preponderante entre duas vertentes: 1) considera o dialogismo como constitutivo da linguagem, já que a complexidade da língua torna-se palco dos valores contraditórios dos signos, ou seja, o conceito de dialogismo. Esta concepção, abarca a capacidade responsiva do sujeito, na medida em que todo discurso é dirigido para alguém provocando nesse outro uma resposta que não necessariamente ocasiona-se por meio de uma interação direta, mas pode ser também, pela capacidade interpretativa — reflexiva dos indivíduos diante dos discursos que circundam em seu cotidiano; 2) parte do pressuposto que o dialogismo encontra-se amalgamado ao conceito de polifonia, na medida em que os aspectos polifônicos manifestos e/ou implícitos visualizam-se a partir das distintas vozes que permeiam os textos/discursos. Para Zoppi-Fontana (2005) a noção de dialogismo amalgamada ao conceito de polifonia sustenta-se por meio da metáfora da voz, na

medida em que define esse conceito como as vozes que se manifestam em um mesmo enunciado, representando por consequência elementos sociais, culturais e históricos que surgem por meio da consciência que se manifesta no discurso individual. Para tanto, podemos discorrer que quando a pesquisadora pontua que o dialogismo abarca o valor de contraditório dos signos, ao mesmo tempo em que pode ser considerado como palco de disseminação das ideologias tidas como “verdades sociais”, acaba por considerar a linguagem, não somente, como forma de categorização da realidade, mas também, fator de ressignificação, de transformação.

As obras de arte, em *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (Bakhtin/Volochinov, 1976), são vistas, não somente, em sua carga artística imanente, já que os pensadores as consideram como manifestações condicionadas de forma causal aos acontecimentos ideológicos do seu entorno. Portanto, o aspecto artístico desses discursos, em conformidade com esses estudiosos, deve-se ao fato de que não se localiza nem no artefato como mecanismo de categorização da realidade, muito menos, na psique do criador, ou ainda, na do contemplador. Os autores nos fazem refletir sobre as obras de arte, e no nosso caso, sobre a pintura *Moça com brinco de pérola* como fonte dialógica e polifônica da linguagem, uma vez que, enquanto simulacros, ou seja, objetos que explicitam e determinam as relações do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com o outro (Pietroforte, 2015) em um constante devir.

3. A questão da representação axiológica do significado

O olhar do leitor em relação ao objeto/quadro perpassa questões extraverbais, entoação e juízo de valor, conceitos axiológicos discutidos pelo Círculo de Bakhtin, que não podem ignorar o fator social das obras de arte, uma vez que a construção do significado não se vincula, simplesmente, a sua organização estético-comunicativa que é absorvida pela sua própria criação, ou ainda, recriada pelos seus contempladores, já que “ver” uma pintura traz à tona como o homem relaciona-se com a imagem e como com esta edifica significados. Convém salientar que a constituição do valor, enquanto objeto de estudo do conceito de axiologia para Bakhtin (1990), nos gêneros discursivos, abarca traços referentes: 1) aos horizontes espacial e temporal comum aos interlocutores, o que podemos nomear como unidade do visível, ou seja, a materialização dos discursos ; 2) o conhecimento, ou a compreensão comum da situação interativa comunicacional, fato que nos permite evidenciar questões referentes as características do gênero discursivos, levando em consideração para quem escrevemos, por quem escrevemos, como escrevemos\lemos ; 3) a avaliação comum dessa situação partilhada pelos interlocutores. Dessa maneira, o valor bakhtiniano atrela-se à capacidade responsiva dos interlocutores diante do texto, visto que todo enunciado dirige-se a alguém, provocando nesse “outro” uma resposta que não é, necessariamente, uma interação face a face, mas uma escolha de leitura, uma tomada de posições diante do objeto que, no caso da pintura, é vista.

O conceito de axiologia proposto por Bakhtin (2003) vincula-se, portanto, à noção ideológica de língua/linguagem na medida em que os discursos materializados em

distintas semioses, as quais, necessariamente, abrangem uma visão de mundo situada dentro de uma ideologia que, não somente, reflete a sociedade de seu tempo, mas também, a refrata enquanto instrumento motivado de transformação individual e social. Dessa forma, a axiologia enquanto valor social bakhtiniano não se atrela ao aspecto idealista da linguagem, teoria psicológica da linguagem presente no século XIX, visto que o valor, atribuição do significar, não pode ser encarado como um aspecto universal da linguagem já que a essência da significação perpassa o valor ideológico social do signo — linguístico, imagético, sonoro, gestual etc.

Discorremos que o ato de ler textos implica formas de significar o objeto dentro de uma escolha, ou seja, um valor ideológico do signo delimitado pela aculturação e socialização humana, pois a escolha de leitura projeta o constante remodelar do nosso agir, pensar e ser por meio dos signos que são usados para simbolizar “as coisas do mundo social” de uma maneira tanto individual quanto coletiva. Essa subjetividade imanente do valor bakhtiniano refere-se a uma tomada de posições ideológicas diante do objeto lido, no nosso caso a pintura *Moça com brinco de pérola*, mecanismo de comunicação estética, a qual se constitui como elemento único e irrepetível da comunicação, cujo significado representacional e composicional são absorvidos pelo processo de sua criação. Contudo, a organização do ato de significar estético não possui existência isolada, porque é fruto da interação entre o seu enunciado com a sua enunciação, conjunto extraverbal de valores conjunturais ao momento econômico, social e político do escrito, dito, pintado etc.

Percebemos, portanto, que a construção do significado projeta, também, além do aspecto extraverbal dos enunciados para um valor expressivo entoacional de caráter emotivo-valorativo de cunho semântico que implica uma atitude de leitura, a qual orienta-se para um componente interacional valorativo ideológico fora do discurso (Menegassi & Cavalcanti, 2014). O papel e a função da entoação no texto para o círculo de Bakhtin perpassam muito mais uma memória semântica-social da palavra do que sua representação sonora (Dahlet, 2005), uma vez que, somente, a percepção do seu universo acústico denotativo não engendra o conceito de entoação. Em *Estética da criação verbal* (2003), verificamos que a entoação se correlaciona a ideia de universo polifônico da palavra, pois a ligação corpo-voz verificada em seu Rabelais, na análise proposta em “O autor e o herói”, Bakhtin (1990) evoca que o conceito de axiologia se encontra voltado para os aspectos éticos, religiosos e estéticos do corpo. Fato este que nos permite expandir a noção de entoação, não somente, ao universo da linguagem verbal, como também, a outras semioses. No caso da pintura *Moça com brinco de pérola* ao seu layout — cor, textura, luz e sombra, objetos que compõem seu visual estético etc. — delineando um valor da possibilidade de leitura que a obra traz à tona para seu leitor.

Para tanto, Torodov (1984) afirma que o conceito de entoação sintática não se constitui em um objeto analítico satisfatório, na medida em que se respalda no valor acústico da palavra dicionarizada, não levando em consideração, portanto, seu valor em uso enquanto signo ideológico. O autor resgata a entoação expressiva bakhtiniana

que abrange mecanismos semânticos-discursivos das palavras, organizada sobre a influência de três aspectos — o locutor/autor, o ouvinte/leitor e o objeto da enunciação — pontuando que a entoação, objeto da significação, implica a memória individual e coletiva dos atores envolvidos no ato de ler que se deposita em um conhecimento compartilhado, o qual se projeta de uma entoação respectiva social. A noção de entoação como valor semântico-social-expressivo possibilita pensarmos que entoar constitui-se o som acústico, aliado com aspectos do significar da palavra enquanto objeto de valor social, histórico, cultural e político. Dessa maneira, a palavra enquanto unidade da língua em sua imanência, não possui uma forma de expressividade entoacional, na medida em que são formas isoladas no sistema da língua, mas quando inserida em enunciados expressa a interação subjetiva valorativa das intencionalidades de um sujeito (Bakhtin, 2003). Nesse momento, lançamos a seguinte indagação, a fim de irmos delineando a nossa análise: a pintura *Moça com brinco de pérola* reconstrói por si só os valores sociais que emergem dos vários modos semióticos cor, luz e sombra, objetos expressos etc. — vinculados a situação imediata da sua significação enquanto linguagem ideológica e axiológica de um determinado contexto histórico?

Dahlet (2005), ainda, sobre o conceito de entoação discorre que este deve ser vinculado ao fator da significação rítmica alicerçada — na métrica, na entoação, no fator eletivo (escolha do sujeito) e na composição (sintaxe do texto/discurso) — evidenciando, assim, que não poderá haver distinção entre prosa e poesia, ou mesmo, entre escrita e oralidade, uma vez que presume a sua existência em todas as linguagens.

Outro aspecto inerente a axiologia bakhtiniana é o juízo de valor manifestado pelo contato do texto com a sua realidade social. Dessa forma, esse aporte da significação vincula-se a expressividade, sendo considerado como um mecanismo subjetivo valorativo-emocional que o leitor exprime quando em contato com o sentido enunciado pelo discurso. Conseguimos desprender dessa afirmação que o juízo de valor adere-se a questão do estilo do autor manifestado pelas escolhas que este realiza para compor a sua obra como objeto de construção dos significados por meio da seleção do léxico, da cor, do layout, da trilha sonora, do enquadramento, da luz e sombra, dentre outros aspectos relacionados ao processo de criar e significar. Bakhtin (1990) explicita que o enunciado situado dialogicamente, como também, axiologicamente, não se constitui, apenas, como uma unidade da comunicação, mas uma unidade de sentido edificada na situação interativa entre autor, leitor e sociedade, pontuando, sobre que todo discurso provoca uma edificação de juízo de valor no outro. Zoppi-Fontana (2005) apresenta que o juízo de valor como forma de manifestação de um ponto de vista em relação ao discurso, pode ser materializado no conceito da metáfora do olhar, visto que tal pontuação vinculase ao conteúdo temático mediado representacionalmente por meio do discurso que se encontra perpassado pela presença empírica do sujeito leitor/falante/escritor e sua capacidade perceptiva diante do objeto lido/visto.

Optamos primeiramente pela apresentação dos conceitos axiológicos: extraverbal, entoação, juízo de valor — com a finalidade de auxiliarmos na apresentação do conceito de axiologia bakhtiniana, na medida em que a linguagem/língua enquanto constituída pelas interações sociais gera enunciados que necessariamente são pautados em contextos sócio-históricos e discursivos que em contato com os interlocutores lhes atribuem significados por meio de interpretações, as quais circundam aspectos ideológicos, que se encontram diluídos nos discursos em seus aspectos interlinguísticos quanto intralinguísticos. Dessa maneira, o conceito de axiologia bakhtiniana evidencia a complexidade das relações dos interlocutores entre si, com os discursos e conseqüentemente com o seu meio social, uma vez que o atribuir significado não pode ser visto como mera forma de decodificação e/ou codificação, mas uma teia de relações complexas que engloba o próprio existir humano.

4. Análise da pintura *Moça com brinco de Pérola*

A pintura *Moça com brinco de pérola* de Johannes Vermeer, pintor holandês do século XVII, auge do barroco enquanto expressividade artística, permaneceu esquecido por quase 200 anos, sendo redescoberto por Theophile Thoré-Burger, fato que possibilitou a edificação desse ícone como forma de exemplificação de uma técnica de representação do instante social para os pintores impressionistas de uma maneira geral (Alpers, 1983). Salientamos que a escolha da obra de arte “*Moça com brinco de Pérola*” de Johannes Vermeer respalda-se no fato de a consideramos um representante do gênero pintura que abarca traços multimodais, na medida em que para a construção do significado em sua vertente dialógica e axiológica em outras semioses como objeto de categorização e ressignificação do pintar instantes do cotidiano.



Figura 1. Reprodução da pintura *Moça com brinco de pérola* (Vermeer, 1665)

Fonte: Wikimedia Commons

Essa obra de arte pode ser situada como pintura de gêneros, forma artística que aborda a temática da representação de cenas cotidianas, as quais, normalmente, passam despercebidas a nossos olhos, mas que ganham força expressiva pictórica por meio de uma simulação realista, quase fotográfica de um instante singular redescoberto pelo olhar do pintor que tem por finalidade tornar eterno os momentos fugazes da vida cotidiana da sociedade burguesa barroca holandesa do século XVIII (Alpers, 1983). Dessa maneira, o quadro apresenta-se ao leitor por meio da representação de uma jovem caucasiana balizada por um fundo escurecido na tonalidade de preto que realça a figura feminina, tendo por objetos de adornos um turbante que lhe esconde os cabelos, como também, um brinco de pérola que permite ao pintor delinear a configuração da face da modelo por meio de um objeto que a ilumina e a destaca.

Nessa descrição preliminar dos elementos composicionais da pintura, podemos salientar que os valores axiológicos são construídos para o leitor por meio das escolhas que o pintor tece ao longo da confecção da obra de arte, já que o fato pintado não se apresenta como verdade de uma realidade imediata, mas na simulação dessa verdade. Tal simulacro de verdade estabelece-se por meio da boca entreaberta da mulher que vira-se para o leitor convidando-o a tecer divagações sobre o que ela poderia querer dizer, mas que nunca será dito enquanto objeto linguístico. Contudo o quadro como um todo evidencia as apreciações realizadas pelo pintor diante do objeto pintado, ou seja, as tomadas de posições ideológicas em como apresentar a obra de arte ao leitor, manifestadas em: 1) escolha do que pintar (mulher); 2) como apresenta-la (vestimentas, adornos, cores utilizadas, posicionamento e enfoque); 3) como ler/interpretar a pintura; 4) quais os aspectos ideológicos que circundam este objeto artístico. Fato este que abrange a linguagem em uma focalização dialógica e axiológica, já que o pintado provoca uma resposta do leitor, seja pelo simples fato de contemplá-lo, ou mesmo, de atribuir-lhe significado pela sua capacidade valorativa que se vincula a aspectos extraverbais, entoação e juízo de valor. Todos esses mecanismos do significar delimitam como os interlocutores relacionam-se com a pintura, levando em consideração componentes da linguagem verbal e não-verbal, sociais, culturais, históricos e interativos vinculado ao ato de ler.

O título da pintura *Moça com brinco de pérola*, fator temático, no qual se organiza a obra de arte corrobora para o estabelecimento da construção do significado, visto que serve de suporte para o entrelace entre a linguagem verbal e não verbal, na medida em que direciona a leitura por meio do delimitar em como os aspectos expressivos composicionais da pintura devem ser mobilizados pelos leitores. O substantivo (moça) adjetivado pela palavra (pérola), já evidencia que não se trata de uma moça qualquer, mas uma que está e/ou é uma pérola. Esse gatilho de formato de leitura baliza como o significado pode ser edificado, levando em conta os aspectos dialógicos, polifônicos e axiológicos da linguagem enquanto artefato social e cultural. A pérola e a moça encontram-se balizadas pelo conhecimento extraverbal que perpassa a pintura. Fato este que acaba por delinear um aporte de significação para essas palavras. Atribuir significados necessariamente encontra-se amalgamado a uma escolha do que ler

e de como ler, levando em consideração elementos intrínsecos e extrínsecos das linguagens mobilizadas.

Ao direcionarmos o olhar para a tela, vemos que a moça encontra-se retrata em uma perspectiva central, cuja ausência de um cenário enfatiza sua importância enquanto principal instrumento da significação, sendo edificado pelos objetos que a caracterizam enquanto ser situado em um mundo de valores sociais — as vestimentas, o turbante, a pérola e a boca entreaberta — formas que direcionam a sequência de leitura ou seja, podem ser considerados como mecanismos de entoação expressiva, ao mesmo tempo, que exprimem uma valoração extraverbal das ideologias que os objetos evocam inseridos em uma relação direta com seu contexto social. Dessa maneira, percebemos que o ritmo, assim como outros aspectos que compõem o conceito de axiologia, em textos não verbais, precisam atrelarem-se a outros modos semióticos — som, gestos, imagens — configurando-se em um todo de elementos que se embasa em níveis de importância de leitura, desses aspectos, para a construção da significação do discurso. Portanto, acreditamos que há um percurso de leitura válido nos objetos dispostos, nos textos não verbais, que direcionam o olhar do leitor para caminhos da significação reconhecidos nos discursos, já que nem todas as escolhas do leitor, ou seja, suas interpretações em relação ao conteúdo dos discursos são possíveis. Salientamos que a significação é um ato de interpretação dialógica e axiológica dos discursos que se delimita pela informação explícita e implícita perpassada pelos valores ideológicos. Tanto que consideramos que a noção axiológica bakhtiniana perpassa a questão da capacidade responsiva dos leitores, ou seja, a resposta que o texto provoca em seus leitores que lhe atribuem significados, contudo em nossa análise consideramos o conceito de axiologia não em relação a leitores específicos, mas em relação aos valores apreciativos sociais disponibilizados na obra enquanto foco de leitura.

Esses balizadores do ato de significação situam a obra em uma atmosfera de mistério, na medida em que suas vestimentas de uma marrom acobreado com colarinho branco, aliadas ao turbante, amarelo e azul, incomum para a época evocam que o leitor atente-se para o rosto angelical da modelo, ao mesmo tempo, que esse ar de ninfa, de anjo alicerçado pela pérola que representa o símbolo lunar, fomenta para que o leitor atribua a ideia de feminilidade e de pureza. Ao buscarmos o significado extraverbal do objeto pérola e situá-lo para a mitologia grega, este adorno projeta-se para o desenvolvimento da simbologia da pureza, do transcendental, tornando-se, também, emblema do amor e do casamento (Chavers, 2001). Não podemos negar, também, que a pérola alicerça um valor social de joia fina e delicada, características que podem ser transposta à moça por meio desse objeto iluminar a constituição da moça enquanto ponto de luz que caracteriza a moça. Quando optamos por realizar essa apreciação simbólica e ideológica do objeto pérola, marcamos uma opção de leitura por meio de um conteúdo extraverbal dos significados apregoados por esse objeto e pelos nossos juízos de valores que acreditamos serem pertinentes para construir uma opção\escolha de leitura pertinente para essa pintura. Podemos notar que ao aderirmos

um significado para o objeto pérola como marca ideológica criacional, utilizamos os valores extraverbais de possibilidades de significar que o adorno estabelece em sua relação com o mundo social, com o mundo subjetivo do pintor e com o juízo de valor advindos dos interlocutores em relação com a obra de arte, delineando um ritmo pertinente a atribuição de significado ao discurso. Entretanto, quando o leitor direciona seu olhar para os lábios entreabertos da jovem em um vermelho convidativo podemos lhe atribuir a alusão de sexualidade, marca de juízo de valor. Mas, essa sexualidade na sua forma vulgarizada, comum à sociedade contemporânea da liberação feminina tanto em sua forma de agir, de pensar, de vestir e de ser, não significa a sexualidade imposta por essa obra de arte. A boca sensual, na pintura, projeta a tentativa de eternizar o instante, a juventude, o momento fugaz do viver por meio de uma cena do cotidiano — uma pessoa vira-se para nos dizer algo — que nunca vamos poder saber o quê, mas que esse instante foi registrado. Essa escolha do pintor perpassa questões extraverbais, entoações e juízo de valor em relação ao objeto pintado direcionando os possíveis significados de leitura para um outro.

O turbante que lhe cobre os cabelos apregoamos duas significações possíveis. A primeira, como discorreremos, anteriormente, serve para colocar em evidência o rosto feminino. A segunda perpassa a ideia de acento apreciativo de que o rosto da moça é uma pérola que se encontra amalgamada ao turbante enquanto adorno do pingente rosto que alude à pérola. Os focos de luz e sombra partem, da pérola para a parte de cima da tela enfatizando o rosto, impondo uma maneira de leitura uma entoação que precisa ser observada para a constituição do significado. Há, também, um equilíbrio entre a parte à esquerda da tela que representa o lado iluminado com o lado mais obscuro à direita por meio da inserção da pérola na orelha esquerda, responsável por duplicar a luz em direção à boca e aos olhos da modelo. Portanto, ao analisarmos os aspectos de luz, de sombra, de focalização delineiam a entoação do ler\ver na pintura, na medida que esses aspectos evocam uma memória semântico-social em relação ao objeto pintado, ou seja, quais são as finalidades das escolhas que o pintor realiza.

O leve deslocamento do rosto alude à ideia de movimento, bem como, o olhar da moça à esquerda em direção ao leitor, lhe conferem uma sensação de que o pintor tenta captar “a alma” do objeto da categorização. As cores de uma maneira geral transparentes conferem a composição uma forma inteligente, na medida em que a pintura pode ser aproximada ao fotograma que tenta captar a linguagem simbólica do “olhar de dentro”, forma de significação que deseja libertar o não dito pela alusão do dizer enquanto objeto de categorização do instante do falar que se funde ao juízo de valor, conceito axiológico, e da dialogicidade da pintura enquanto gênero discursivo. As escolhas de cores, iluminação, sombra e objetos de entorno, como também, a focalização vinculados à linguagem verbal do título da obra de arte demandam a pintura uma profundidade psicológica, visto que o objeto pérola categoriza a moça, sendo esta não qualquer pessoa, mas aquela que é uma pérola, igualando-a a esse objeto. Portanto, em *Moça com brinco de pérola* evidencia-se para o leitor como

um ponto de significação, no qual os valores axiológicos — extraverbal, entoação e juízo de valor — fundem-se a sua composição dialógica da linguagem sendo apresentados todos de uma vez, ou seja, quando os leitores atribuem significado à pintura o fazem pela junção de todos esses traços para a construção eficaz do significar. A imagem da moça com brinco de pérola eleita para cobrir o espaço em branco da tela e dar vazão ao estilo e a expressividade do pintor desvenda-se para o leitor como a categorização do instante é pensada pelo autor, uma vez que suas escolhas relatam seus posicionamentos diante da imagem do que é pintado, como é pintado e para qual finalidade se destina, mecanismos eminentemente dialógicos e axiológicos. Salientamos que o caráter polifônico da pintura torna-se possível, uma vez que pelo próprio conceito de axiologia expresso na perspectiva dos leitores há inúmeras possibilidades de interpretações plausíveis desse objeto, já que o juízo de valor atrelado a capacidade responsiva que a obra evoca pode ser distinto para cada pessoa.

5. Considerações Finais

Dessa maneira, a tela centra-se na perspectiva de um objeto, a pérola, que tira a moça da esfera da representação, do senso comum para inseri-la na esfera da contemplação por meio da mediação do olhar do pintor sobre o que é pintado e não sobre aquilo que se vê, pois o pintar remete a uma escolha, um recorte de instante perdido que jamais pode ser, novamente, capturado. Entretanto, a obra por retratar o cotidiano tenta simular a ideia de sermos revelados pelo olhar que o outro nos direciona, seja em seu formato de pintor, seja em seu formato de leitor. Traços de um entorno sócio-histórico, cultural, ideológico, conteúdo extraverbal que se manifesta no que escolher; já a entoação implica em um formato de leitura para a produção do significado; o juízo de valor marca, portanto, as inferências que os leitores estabelecem do que é lido ou visto. Convém ressaltar que *Moça com brinco de pérola* foi pintada no século XVII, mesmo assim, os leitores de qualquer século podem realizar retomadas da temática e da significação pelo simples fato de que as questões inerentes ao dialogismo, a polifonia e aos conceitos axiológicos permitem aos leitores um constante ressignificar do objeto pintura, porque esta insere-se na história, na cultura e na sociedade, ou seja, funde-se ao existir humano enquanto sujeito que pinta, que é pintado e que atribui significados ao que é pintado por meio do resgate de aspectos da memória social que compõem o repertório tanto da linguagem verbal quanto da linguagem não verbal.

Assim, podemos perceber que os aspectos axiológicos fundem-se ao objeto pintura, e conseqüentemente, mediam a relação do pintor com a obra e com o leitor que irá contemplá-la, ou mesmo, analisá-la, já que a constituição do valor, nos gêneros discursivos, abarca traços referentes: 1) aos horizontes espacial e temporal comum aos interlocutores, o que podemos nomear como unidade do visível; 2) o conhecimento, ou a compreensão comum da situação interativa; 3) a avaliação comum dessa situação. O valor, por consequência, atrela-se à capacidade responsiva dos interlocutores diante do texto, visto que todo enunciado dirige-se a alguém,

provocando nesse “outro” uma resposta que não é, necessariamente, uma interação face a face, mas uma escolha de leitura, uma tomada de posições diante do objeto que, no caso da pintura, é vista. Esse olhar do leitor em relação ao objeto/quadro perpassa questões extraverbais, entoação e juízo de valor, conceitos axiológicos discutidos pelo Círculo de Bakhtin, que não podem ignorar o fator social das obras de arte, uma vez que a construção do significado não se vincula, simplesmente, a sua organização estético-comunicativa que é absorvida pela sua própria criação, ou ainda, recriada pelos seus contempladores, já que “ver” uma pintura traz à tona como o homem relaciona-se com a imagem e como com esta edifica significados. A tela, lugar de mediação, entre o que é pintado e o leitor não apresenta-se como verdade do que é visto, pois projeta-se em unidades de emoções/sentimentos do pintor em relação ao objeto que captura o olhar do leitor, na medida em que o surpreende, o seduz, o manipula, o faz ficar triste ou alegre. Portanto, o fazer sentido dos textos perpassa questões valorativas que se entrelaçam às relações entre produtor e interlocutor que são expandidas pela natureza multimodal dos textos, como podemos evidenciar na pintura *Moça com brinco de pérola*.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. [Volochinov, V. N.] (1976). *Discurso na vida e discurso na arte*. Recuperado em 25 março, 2015, de <http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte#scribd>.
- Bakhtin, M. (1981). *Les frontières entre poétique et linguistique*. Paris: Bordionou.
- Bakhtin, M. (1990). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barthes, R. (1990). *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Brait, B. (2005). *Bakhtin: dialogismo e a construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Cavalcanti, M. M. (2014). *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Coelho, C. T. (2012). *Mangá: aspectos sócio-históricos, discursivos e multimodais* (Dissertação de Mestrado). Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina.
- Dahlet, P. (2005). Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In B. Brait. *Bakhtin: dialogismo e a construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Gadet, F., & Pêcheux, M. (1981). *Language introrabile*. Paris: Maspero.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2013). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Luck, R. (2003, November). Dialogue in participatory design. *Design Studies*, 24(6), 523-535. Recuperado em 23 julho, 2015, de <https://edit801fall10.pbworks.com/f/Luck+-Dialogue+in+Participatory+Design.pdf>.
- Menegassi, R. J., & Cavalcanti, R. S. M. (2014). Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. São Paulo: Alfa.
- Pietroforte, A.V. (2015). *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.

Street, B.V. (2013). *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press.

Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*. Manchester: Manchester University Press.

Vermeer, J. (1665). Moça com brinco de pérola [Óleo sobre tela]. Haia: Mauritshuis. Recuperado de [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Johannes_Vermeer_\(1632-1675\)_-_The_Girl_With_The_Pearl_Earring_\(1665\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Johannes_Vermeer_(1632-1675)_-_The_Girl_With_The_Pearl_Earring_(1665).jpg).

Zoppi-Fontana, M.G. (2005). O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In B. Brait. *Bakhtin: dialogismo e a construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

A desnaturalização do conceito de gênero do discurso, da teoria bakhtiniana às instâncias e práticas didático-pedagógicas

La dénaturation du concept de genre du discours, de la théorie bakhtinienne aux instances et pratiques didatico-pédagogiques

Aline Saddi Chaves

Professora Doutora (UEMS/Campo Grande)
chaves.aline@gmail.com

Resumo

Desde a entrada em vigor dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Brasil, em 1998, a assimilação maciça do conceito de gênero do discurso pelas instâncias e práticas didático-pedagógicas coloca a questão da desnaturalização de saberes teóricos que são transpostos para a sala de aula. Ao passo que, na esfera científica, as pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem de “gêneros textuais” vêm destacando a diversidade e variabilidade desses dispositivos (Marcuschi, 2006; Brait, 2000; Fiorin, 2008), a escola, tomada como aparelho ideológico, estaria (re) instaurando uma tradição normativa de leitura e produção de textos, sob o rótulo confortável do “discurso”.

A partir desta situação-problema, o presente trabalho tem como objetivo (re)situar as problemáticas subjacentes à concepção dos gênero do discurso, que, desde a publicação de *Estética da criação verbal*, de autoria de Bakhtin, traduzida na Europa nos anos 1970, vem sendo amplamente investigado, seja para colocar à prova a teoria, seja para assimilá-la ao ensino, respondendo, nesse sentido, à demanda social por contribuições efetivas da linguística do texto e do discurso para a formação de jovens leitores e produtores de textos proficientes e críticos.

Com efeito, observa-se uma tendência, nas instâncias de produção do conhecimento, para conceber os gêneros discursivos menos em seu aspecto estável do que por sua dimensão instável, um fator amplamente determinado pela esfera de atividade humana (Bakhtin, 2003). Essa tendência encontra respaldo, sobretudo, na própria definição dos gêneros do discurso: enunciados “relativamente” estáveis quanto ao tema, ao estilo e à construção composicional. Inaugurando um estudo da língua e da atividade maior de linguagem pautado na relação estabelecida entre sujeitos histórica e ideologicamente situados, no âmbito da interação verbal, o pensamento do chamado *Círculo de Bakhtin* rompe com duas orientações dicotômicas da linguagem, predominantes na virada do século XX.

Palavras-chave: Gêneros do discurso; Teoria do dialogismo; Desnaturalização de saberes teóricos.

Résumé

Depuis l'entrée en vigueur en 1998 des *Référentiels Curriculaires Nationaux*, dits PCN, au Brésil, l'assimilation massive du concept de genre du discours par les instances et pratiques didactico-pédagogiques pose le problème de la dénaturation des savoirs savants qui sont transposés en milieu didactique. Alors que, dans les communautés scientifiques, les recherches dans le domaine de l'enseignement et apprentissage des "genres textuels" mettent en avant la diversité et la variabilité de ces dispositifs (Marcuschi, 2006; Brait, 2000; Fiorin, 2008), l'école, envisagée en tant qu'appareil idéologique, serait en train de (ré)instaurer une tradition normative de lecture et production de textes, sous l'étiquette confortable du "discours".

À partir de cette situation-problème, le présent travail se donne pour objectif de (re) situer les problématiques qui se trouvent à la base de la conception des genres du discours qui, depuis la publication de l'ouvrage *Esthétique de la création verbale*, de M. Bakhtine, traduit en Europe dans les années 1970, fait l'objet de nombreuses recherches, que ce soit pour mettre la théorie à l'épreuve ou pour l'assimiler à l'enseignement. Dans ce dernier cas, il s'agirait de répondre à une demande sociale pour des contributions effectives de la linguistique du texte et du discours à la formation de jeunes lecteurs et producteurs de textes efficaces et critiques.

En effet, l'on observe une tendance, dans les instances de production du savoir, à concevoir les genres discursifs moins dans leur aspect stable que dans leur dimension instable, un facteur largement tributaire de la sphère d'activité humaine (Bakhtin, 2003). Cette tendance s'appuie, notamment, sur la définition elle-même des genres du discours: des énoncés "relativement" stables quant à leur thème, style et construction compositionnelle.

Mots-clés: Genres du discours; Théorie du dialogisme; Dénaturation des savoirs savants.

1. Da pertinência do conceito de gênero do discurso nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Desde a entrada em vigor dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa, no Brasil, no final dos anos 1990, assiste-se a uma ampla apropriação do conceito de gênero do discurso pelas esferas que se ocupam em transformar saberes de referência (Chevallard, 1985), elaborados no campo científico, em conteúdos ensináveis.

A inovação apresentada pelo documento, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), justificava-se plenamente pela necessidade de encontrar soluções para "as

novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais” (Brasil, 1998, p. 17), que, por sua vez, não conseguiam evitar o crescente fracasso escolar no tocante ao domínio da escrita e da oralidade em situações de uso efetivo da linguagem. Naquele momento, isso significava que o ensino centrado na gramática não bastava para formarem-se jovens leitores e produtores de textos ante o mundo globalizado, em plena virada do século XXI, como explicado nessa citação:

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de repetência — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — são a prova cabal do fracasso escolar. (Brasil, 1998, p. 17)

O que viria a se tornar um verdadeiro divisor de águas na organização dos currículos de língua portuguesa só foi possível graças a alguns deslocamentos decisivos, que podem ser resumidos em torno de dois questionamentos: “o que ensinar?”, “para quem ensinar?”. O cerne desses questionamentos baseia-se na perspectiva de que “tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (Brasil, 1998, p. 18). Para encontrar as respostas necessárias, os PCN se apoiam nas pesquisas avançadas de uma:

[...] linguística independente da tradição normativa e filológica e [d]os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, [que] possibilitaram avanços nas áreas da educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. (Brasil, 1998, p. 17)

É dentro desse contexto que o conceito de gênero do discurso faz sua aparição, considerando-se que:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (Brasil, 1998, p. 21)

Na medida em que os gêneros do discurso abarcam uma gama variada de critérios relacionados a seus usos, esse conceito vai representar uma forma de contemplar os desafios impostos pela nova realidade social em que os alunos estão inseridos. Com efeito, para além dos elementos mais propriamente estruturais — relacionados ao sistema da língua e às leis da textualidade —, requisitados para se produzir um texto, intervêm, ainda, nessa tarefa, saberes extralinguísticos e extratextuais, tais como o (re)conhecimento do contexto imediato (saberes pragmáticos) e do contexto em sentido amplo, relacionados aos usos prévios, históricos e ideológicos, que sustentam toda produção de linguagem.

Isso vai permitir aos PCN deslocarem o foco do ensino e aprendizagem da *língua*, agora restrita a um dos elementos do gênero, para o *discurso*, verdadeira atividade de linguagem, situada e orientada pelas condições sócio-históricas de sua produção. A partir disso, os PCN estabelecem que o objeto do ensino deve ser o gênero, pois:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (Brasil, 1998, p. 23)

Para além dos PCN, o processo de apropriação e circulação do conhecimento teórico sobre os gêneros discursivos toma forma em práticas pedagógicas e didáticas que se traduzem em diferentes ações: elaboração de referenciais curriculares em nível estadual e municipal, promoção de programas de formação e aperfeiçoamento de professores, concepção de livros didáticos, vasta publicação de manuais de divulgação científica especializados no tema.

É diante desse quadro de intensa mobilização em torno do ensino e aprendizagem dos gêneros do discurso que nos propomos, no presente artigo, a estabelecer as bases de uma crítica à desnaturalização dos gêneros do discurso e, no mesmo movimento, (re)situar as problemáticas envolvidas na formulação desse conceito, em diferentes escritos do Círculo de Bakhtin — de modo mais consequente, em Bakhtin (2003), e de forma embrionária em escritos anteriores (Bakhtin/Volochínov, 2009; Volochínov, 2013).

2. Deslocamentos no processo de transformação de saberes de referência em saberes escolares: gêneros discursivos ou textuais?

O que estamos chamando de desnaturalização do conceito de gênero do discurso corresponde, na realidade, a um efeito natural, ainda que comporte riscos, dos problemas envolvidos na transposição didática de saberes de referência (Chevallard, 1985) que são absorvidos em outras esferas, como é o caso na didática de línguas.

Ao migrar da esfera científica para a esfera escolar, os gêneros do discurso sofreram algumas transformações substanciais, que podem ser resumidas em torno da ideia de uma “gramaticalização” dos gêneros (Chaves, 2010), o que implica a estabilização, ao passo que os gêneros do discurso são práticas discursivas que nascem e se renovam sob o signo da diversidade e da heterogeneidade, como explica Bakhtin (2003):

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 (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a

ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). (Bakhtin, 2003, p. 280)

Para pontuar a crítica, optamos por abordar o deslocamento operado na designação “gênero textual”, em lugar de “gênero discursivo”, tal como, nas instâncias e práticas didático-pedagógicas — essencialmente, obras de divulgação de caráter científico, textos oficiais e livro didático — o conceito é referido.

O deslocamento do “discurso” para o “texto”, na designação dos gêneros, parece-nos afetar sua compreensão, na medida em que se focaliza a materialidade, o produto do discurso, em detrimento das lógicas próprias que fazem com o que um texto seja materializado de um modo, e não de outro. A esse respeito, é dito, nos PCN que “os textos organizam-se *sempre* dentro de *certas* restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero.” (Brasil, 1998, p. 23, grifos nossos). Nessa passagem, nota-se a contradição entre “sempre” e “certas”.

Não se trata, evidentemente, de invalidar as propostas, bem-sucedidas aliás, de assimilação dos avanços da linguística do texto e do discurso à didática de línguas. Sobre essa questão, Brait (2000) analisa que “as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diatne do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento” (Brait, 2000, p. 22).

Na realidade, o pressuposto de nossa crítica está relacionado às lógicas internas do discurso escolar, que tende a normalizar, isto é, a estabilizar, suas práticas, tendo em vista a finalidade última de efetivar o aprendizado de práticas textuais. É sintomática dessa tendência à “gramaticalização” dos gêneros a seguinte passagem do Referencial Curricular da Secretaria de Educação do município de Campo Grande (SEMED, 2008): “Preconiza-se ‘a sistematização no aprendizado e no ensino de gêneros’ considerando que ‘cada gênero possui seus elementos constitutivos’ (SEMED, 2008, p. 85).

Como se vê, o discurso escolar pende para uma concepção preferencialmente normativa dos gêneros, para a “sistematização”, privilegiando “elementos constitutivos”, quando, na realidade, “Bakhtin não pretende fazer um catálogo dos gêneros”, pois o mais importante é “a compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a íntima vinculação do gênero com uma esfera de atividade” (Fiorin, 2008, p. 63).

Outro deslocamento acarretado pela designação “gênero textual” concerne à tipologia textual, na medida em que, tradicionalmente, a concepção de texto, no discurso escolar, está atrelada aos tipos: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo, dialogal. Desse modo, não faz muitos anos que as redações escolares eram solicitadas

sob a designação de “narração”, “dissertação”, “descrição”. Essa tradição ainda é tão presente que a prova de redação do Enem exige que o candidato redija um “texto dissertativo-argumentativo”, designação que remete inevitavelmente à tipologia textual, e menos ao gênero discursivo mais apropriado a essa prática, a exemplo do “artigo de opinião”.

A esse respeito, Brait (2000), destaca que os PCN “mesclam, indiscriminadamente, *gênero discursivo e tipologia textual*, estruturando o restante do trabalho com ensino e aprendizagem de língua, quase que exclusivamente, a partir de tipologias textuais” (Brait, 2000, p. 16, grifos da autora). Para a autora, os conceitos bakhtinianos são dinâmicos, e “não se prestam a aplicações mecânicas” (idem, p. 14). Com efeito, as pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais vêm destacando a diversidade e a variabilidade desses dispositivos, tal como fizera Bakhtin (2003), e que Marcuschi deixa evidenciado nessa citação:

[...] as teorias do gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Pois assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural. (Marcuschi, 2006, p. 24)

Como se vê, portanto, o conceito de gênero do discurso sofreu uma desnaturalização ocasionada, em última análise, pelo novo contexto para o qual foi transposto, onde é transformado em objeto de ensino, perdendo, assim, sua finalidade primeira: a de ser um objeto de investigação do conhecimento, nesse caso, sobre o funcionamento da linguagem no interior das relações sociais.

Essa discussão está solidamente estabelecida no âmbito dos estudos sobre a transposição didática, noção proposta pelo matemático francês Yves Chevallard (1985) para conceituar a transformação de sabers de referência, isto é, elaborados na ciência, em saberes ensináveis. À estrutura tradicional professor-aluno, Chevallard acrescenta o polo do “saber”, formando, assim, a tríade professor-aluno-saber. Chevallard analisa as modificações que o saber produzido pelo “sábio” (o cientista) sofre até este ser transformado em um objeto de ensino.

Nesse processo, conforme anunciamos, intervêm questões que excedem a “simples” transmissão do conhecimento e ao ambiente didático (professor-aluno). Seguindo a linha de Bourdieu sobre os usos sociais da ciência, título homônimo de sua obra, Petitjean (2008) explica, na citação a seguir, as contradições inerentes à operação de transposição didática:

Durante o processo de escolarização, o saber científico, ele próprio dependente das imposições institucionais da pesquisa, submete-se a um outro sistema de imposições. Trata-se da instituição escolar, que possui finalidades e objetivos gerais, e do sistema didático, que, por seu lado, possui finalidades e objetivos específicos. Esse jogo prismático de sobreposições influi na seleção dos saberes científicos e é acompanhado de operações que caracterizam a didatização dos saberes. (Petitjean, 2008, p. 84)

Podemos concluir, desse modo, que, na cadeia de transmissão de um saber de referência, ocorre uma desnaturalização dos conceitos, espécie de filtro, que termina por deslocar as questões primeiras do cientista, para adaptá-las ao ambiente didático-pedagógico. É o que também explica Halté (2008) nessa citação:

[...] o próprio termo “transposição” comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraindo o saber de seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor. A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado não é o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente — haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição —, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição. (Halté, 2008, p. 119, grifos do autor)

Como se vê por essa citação, a vítima maior da desnaturalização é o polo professor-aluno, isto é, a sala de aula, com fortes repercussões sobre os resultados na leitura e produção de textos, para além da escola, onde, supostamente, o aluno vai exercer o papel de ator social, capaz de “assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes” (Brasil, 1998, p. 19).

A partir dessa situação-problema, propomos, no próximo item, um breve resgate das problemáticas subjacentes à formulação do conceito de gêneros do discurso em escritos de Bakhtin e Volochínov.

3. Os gêneros do discurso em meio às problemáticas do discurso

Como vimos, observa-se uma tendência, nas instâncias de produção do conhecimento, para conceber os gêneros discursivos menos por seu aspecto estável do que por sua dimensão instável, um fator amplamente determinado pela esfera de atividade humana (Bakhtin, 2003). Essa tendência encontra respaldo, sobretudo, na própria definição dos gêneros do discurso: enunciados “relativamente” estáveis quanto ao tema, ao estilo e à construção composicional. Na citação a seguir, Bakhtin deixa clara a orientação social dos enunciados 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, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente 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, 2003, p. 280)

Inaugurando um estudo da língua e da atividade maior de linguagem pautado na relação estabelecida entre sujeitos histórica e ideologicamente situados, no âmbito da interação verbal, o pensamento do chamado Círculo de Bakhtin rompe com duas orientações dicotômicas da linguagem, predominantes na virada do século XX.

Para a primeira orientação, o *objetivismo abstrato*, a língua, sistema de signos, opõe-se à fala, desvinculando-se de qualquer relação com o horizonte social que determina seus usos. A segunda orientação, o *subjetivismo idealista*, atribui à consciência individual dos falantes a “responsabilidade” pela tomada de fala, como se cada indivíduo dispusesse de um gênio criativo apto a tornar cada enunciação única e original.

Recusando as duas tendências, Bakhtin/Volochínov (2002, p. 97) concebem a língua como “inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”, e a enunciação como fundamentalmente dialógica, produto da interação verbal entre dois falantes: “toda enunciação [...] é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (idem, p. 99). Nessa perspectiva, para os autores, as duas orientações vigentes não foram capazes de dar conta do papel ideológico dos signos verbais, “esquecendo-se” de que a língua é uma criação social. Para resolver esse impasse, os autores restituem o problema do contexto aos estudos sobre língua/linguagem, considerando a situação imediata da comunicação, bem como seu contexto histórico-social: “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” (idem, p. 115).

É no interior desse quadro conceitual, anunciado em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que Bakhtin explora os gêneros do discurso na obra publicada vinte anos mais tarde. A formulação mais consequente sobre os gêneros do discurso dialoga inequivocadamente com a concepção marxista fundante das ideias do Círculo. Os gêneros do discurso são dados a ler e a compreender, pois, como um modo de apreensão da linguagem indissociável do contexto social em que os textos se inscrevem. O enunciado, unidade do gênero, entretém uma relação dialógica com os enunciados anteriores (dialogismo interdiscursivo) e com os que lhe sucedem (dialogismo interlocutivo), donde a metáfora do diálogo, ou esta do rio:

Não compreendemos nunca a construção de qualquer enunciação — por completa e independente que ela possa parecer — se não tivermos em conta o fato de que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma. (Volochínov, 2013, p. 158)

É importante notar que esse modo de apreensão dos fenômenos linguageiros aproxima a perspectiva bakhtiniana das teorias do discurso, particularmente aquela desenvolvida pela análise do discurso francesa. Em primeiro lugar, porque as obras do Círculo chegaram à Europa quase que concomitantemente à difusão da teoria do discurso concebida por Michel Pêcheux (1988) e seus colaboradores. Em segundo lugar, porque, guardadas as devidas especificidades de cada quadro teórico, o peso

conferido por ambos ao problema da relação entre língua/linguagem e produção/recepção de sentido permite que se opere uma intersecção entre as problemáticas tratadas.

É desse modo que o próprio conceito de discurso, na análise do discurso francesa, encontra as problemáticas do Círculo, como explica Branca-Rosoff:

[...] os escritos atribuídos a Bakhtin permitiram que se encontrassem uma análise do discurso francesa interessada no funcionamento das ideologias e as pesquisas provenientes da corrente enunciativa. Com a translinguística que ele opunha ao objetivismo abstrato da linguística, Bakhtin concedia um espaço ao discurso, não como fala individual, mas como troca social. (Branca-Rosoff, 2007, p. 128, tradução nossa)

O diálogo aqui estabelecido entre duas teorias — a teoria do dialogismo e a teoria francesa do discurso — tem o propósito de situar a problemática do discurso, à qual está ligada a noção de texto enquanto produto do discurso. Nesse sentido, ambas as teorias relacionam a materialidade do discurso, em enunciados de gêneros, à problemática maior dos funcionamentos ideológicos que movem as esferas sociais. É nesse sentido que, tanto na análise do discurso, quanto na teoria do dialogismo, o signo não é neutro, mas carregado de ideologia, como explica Volochínov nesta passagem:

Qualquer palavra, dita ou pensada, exprime um ponto de vista a respeito de vários acontecimentos da realidade objetiva, em diferentes situações. De fato, esta realidade não é imóvel, não é uma realidade estática como uma escultura de bronze [...]. A realidade efetiva na qual o homem real vive é a *história*, este mar eternamente agitado pela *luta de classe*, que não conhece quietude, não conhece paz. A palavra, ao refletir esta história, não pode não refletir as contradições, o movimento dialético, a sua “constituição”. (Volochínov, 2013, p. 196, grifos nossos)

4. Considerações finais

Procuramos, neste artigo, situar o problema da desnaturalização do conceito dos gêneros do discurso no interior da cadeia de transmissão que distancia os saberes elaborados na ciência, dos conteúdos que se tornam objeto de ensino, chancelados em textos oficiais, programas de formação e manuais escolares, até tornarem-se um discurso estabelecido no ambiente didático (professor-alunos).

Inevitavelmente, a transposição didática comporta riscos, dentre os quais a diluição de problemáticas levantadas na esfera científica, e que tendem à estabilização no ambiente didático-pedagógico. Trata-se, entretanto, de saberes que ainda são objeto de investigação nas ciências da linguagem, e estas apontam o caráter dinâmico e hetoregêneo das práticas discursivas, o que nos permite concluir que o não reconhecimento da instabilidade do gênero discursivo prejudica a real compreensão desse conceito e sua transposição nas/pelas instâncias responsáveis pela elaboração de políticas educacionais de promoção das habilidades de leitura e produção de textos.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. [Volochinov, V. N.]. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (M. Lahud, Trad.). São Paulo: Hucitec.
- Brait, B. (2000). PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In R. Rojo. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs* (pp. 13-23). São Paulo: Educ.
- Branca-Rosoff, S. (2007). Genres et activité langagière : l'exemple des tchats. *Linx*, (56), 127-141.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Chaves, A. S. (2010). *Gêneros do discurso e memória: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário* (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 20 julho, 2015, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05082010-135657/pt-br.php>.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- Halté, J. F. (2008). O espaço didático e a transposição. (A. P. Guedes e Z. A. Viviani, Trads.). *Fórum Linguístico*, 5(2), 117-139. Recuperado em 28 maio, 2015, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/view/1195>.
- Marcuschi, L. A. (2006). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In A. M. Karwoski, B. Gaydeczka & K. S. Brito. *Gêneros textuais. Reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (E. P. Orlandi, Trad.). Campinas: Ed. da Unicamp.
- Petitjean, A. (2008). Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino de francês. (A. P. Guedes e Z. A. Viviani, Trads.). *Fórum Linguístico*, 5(2), 83-116. Disponível em 20 maio, 2015, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/view/1195>.
- Secretaria Municipal de Educação [SEMED]. (2008). Prefeitura Municipal de Campo Grande. *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 3.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental*. Campo Grande.
- Volochinov, V. N. (2013). *A construção da enunciação e outros ensaios*. (J. W. Geraldi e V. Miotello, Trads.). São Carlos: Pedro & João Editores.

Os gêneros textuais e os processos de referenciação: o caso das anáforas associativas

The textual genres and the referenciation processes: the associative anaphora case

Daniela Zimmermann Machado

UNESPAR – Campus Paranaguá / Fundação Araucária
daniela.machado@unespar.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem como foco investigar relações entre as anáforas associativas (doravante AAs) e a constituição dos gêneros textuais. Pretendemos observar de que modo as AAs contribuem na caracterização dos gêneros. Que evidências encontramos ao observarmos o papel associativo em diferentes gêneros textuais? Para esta pesquisa, selecionamos gêneros caracterizados pela sequência narrativa (fábula) e argumentativa (coluna jornalística). No que diz respeito às AAs, sugeridas por Kleiber (2001), tratam-se de retomadas lexicais, com sustentação léxico-estereotípica, distinguindo-se das anáforas indiretas, sustentadas por relações discursivas e/ou pragmáticas (Charolles, 1990; Koch, 2004; Marcuschi, 2004). Kleiber propôs quatro categorias associativas: as meronímicas; as actanciais; as locativas e as funcionais. Na análise do comportamento textual das relações associativas, levantamos a hipótese de que as anáforas associativas favorecem o grau de referencialidade e especificidade semântica do texto. Consideramos que o fenômeno associativo é relevante para a interpretação do texto e, por consequência, para o reconhecimento dos gêneros, mas não como um elemento definidor do gênero, e sim como um elemento importante para a interpretação textual, para a compreensão da constituição das sequências, e isso contribui para o trabalho com o texto.

Palavras-chave: Gênero textual; Anáfora associativa; Sequência textual; Texto; Referenciação.

Abstract

The present work has the goal to investigate relations between associative anaphora (AA's) and the constitution of textual genres. We intend to observe how AAs can contribute in the characterization of genres. What evidence did we find by observing the associative role in different textual genres? For this research, we selected genres that are characterized by the narrative sequence (fable) and argumentative sequence (journalistic columns). As far as AA's are concerned, suggested by Kleiber (2001), they are defined by lexical retakes, with lexical-steriotypic support, which distinguishes themselves from the indirect anaphores, which are supported by

discursive and/or pragmatic relations (Charolles, 1990; Koch, 2004; Marcuschi 2004). Kleiber proposed four associative categories: the meronymics; the actantials ; the locative and the functionals. During the analysis of the textual behavior of associative relations, we hypothesized that the AA's favor the degree of referentiality and semantic specificity of the text. We consider that the associative phenomenon is relevant to the interpretation of the text and, consequently, to the recognition of the genres, not as defining element of genre, but as an important element to the textual interpretation and the comprehension of the constitution of sequences. In turn, this contributes to the textual work.

Keywords: Textual genre; Associative anaphora; Textual sequence; Text; Referentiality.

1. Introdução

Nesta pesquisa, trabalhamos com as anáforas associativas (doravante AAs) a partir da proposição de Kleiber (2001). Segundo o autor, as AAs são caracterizadas pelo princípio da não-correferencialidade, em que elemento âncora e anáfora são diferentes, e apresentam como característica definidora o caráter léxico-estereotípico. Importante começarmos nossa discussão diferenciando as anáforas associativas das anáforas indiretas (doravante AIs), reforçando que, nesta pesquisa, entendemos as AAs como subtipo das AIs. Enquanto as AAs apresentam base léxico-estereotípicas, as anáforas indiretas caracterizam-se por serem discursivas e contextuais.

Vejamos os exemplos, já discutidos em Machado (2013):

- (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 citado por Machado, 2013)
- (3) João podou **a árvore**, mas o proprietário do terreno não gostou.

Se observarmos os exemplos (1) e (2), verificamos que as relações que se estabelecem entre elemento âncora e a anáfora são intrínsecas, ou seja, são relações que se caracterizam por serem de caráter constitutivo, do tipo parte-todo. Em (1), “as rodas” são partes de carro, sempre que referimos “as rodas” inferimos que são elementos constituintes de outro elemento. Em (2), temos um caso ainda mais interessante, pois “o tronco” revela o significado de “velha tília”, que se trata de uma árvore. Afirmamos que essa relação é léxico-estereotípica, pois temos informações presas ao léxico, “as rodas” é parte constitutiva de carro, faz parte do estereótipo de carro; do mesmo modo “o tronco” é parte constitutiva de árvore (velha tília).

Já no exemplo (3), a relação que se estabelece entre “a árvore” e “o proprietário do terreno” não é léxico-estereotípica, a inferência entre o elemento âncora e a anáfora

é contextual, não se dá de forma imediata, precisamos acionar conhecimentos discursivos para estabelecer sentido. Temos, nesse caso, um exemplo de AI.

A partir dos exemplos, apresentamos a proposta deste estudo: investigar, na textualidade, ocorrências de AAs, observando o seu papel na constituição textual. É possível estabelecermos relação entre AA e constituição de gênero de texto? Essa questão será o foco de nossas discussões. Algumas dificuldades já podem ser sinalizadas: primeiramente, a própria classificação de anáforas indiretas e associativas; por segundo, em pesquisas anteriores, já observamos que as anáforas associativas podem indicar relação com as macroproposições das sequências textuais, talvez seja complicado justificarmos uma relação entre AA e gênero de texto. Para a primeira dificuldade, fundamentamos esta pesquisa a partir de Talmy (2001) e Jackendoff (1983), o primeiro por trazer um fundamento semântico, os primitivos que explicam as relações associativas; o segundo, por contribuir no estudo do léxico.

Trabalhamos com textos e não com frases fabricadas, por conta disso, algumas questões precisarão ser pontuadas, como a própria forma em que o elemento âncora e anáfora aparecem dispostos no texto. Para este trabalho, tomamos como ponto de partida os estudos da teoria de gêneros textuais, definidas por Marcuschi e Koch (2002), o estudo das sequências textuais, de Adam (1997) e Adam (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, para a caracterização das AAs, baseamo-nos especialmente, em Kleiber (2001).

Damos início ao trabalho, discutindo acerca da referenciação textual, para, a partir dessa compreensão, discutirmos as AAs em relação ao texto, em relação à sequência e ao gênero de texto.

2. A referenciação textual e o estudo do texto

Optamos, neste trabalho, por analisar textos tendo como critério primeiro a coesão por referenciação, especificamente, o caso das anáforas associativas. Sobre isso, trazemos a passagem de Ilari (2001) que afirma que as AAs “são extremamente numerosas em textos de todos os tipos, independente de aparecerem em textos orais ou escritos”. O autor ainda afirma que, a partir das AAs, é possível “apresentar como conhecidos conteúdos que não foram previamente apresentados” (Ilari, 2001, p. 103), segundo o autor, há o processo de associação entre o que é conteúdo e o que é inferido.

Com base nas considerações do pesquisador, justificamos nosso interesse por investigar as AAs presentes nos textos. Conforme dissemos, investigamos as AAs nos gêneros coluna jornalística e fábula. Para tal estudo, importante retomar algumas questões tratadas por Kleiber, no que diz respeito ao estudo das AAs. Kleiber apresenta os seguintes aspectos que caracterizam as AAs: primeiramente, a definitude do termo anafórico. Segundo o autor, para ser caso de AA, o termo deve vir precedido de artigo definido, o que garantiria a precisão do termo associativo; por segundo, a orientação

da relação associativa (transitividade), sobre esse aspecto, destacamos que, por se tratar da análise de textos, essa relação pode ser comprometida, uma vez que nos textos, é possível termos primeiro a anáfora e depois a âncora; por terceiro, temos a condição de alienabilidade, que quer dizer que a anáfora deve ser inalienável ou seja, deve ter existência articulada (integrante), “as rodas” só existem numa relação de pertencimento com “o carro” (ou uma bicicleta, uma moto, etc). Por fim, a questão da congruência ontológica, A congruência ontológica diz respeito ao imediatismo que deve existir entre termo fonte (ou âncora) e anáfora; o processo de inferência deve ser imediato, deve haver previsibilidade, e a distância inferencial não pode ser distante. O que não ocorre, por exemplo, na relação entre “árvore” e “o proprietário do terreno”, exemplo (3) apresentado na introdução deste trabalho.

Sobre essas propriedades, defendemos neste trabalho, 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 mesmo modo, assumimos que os possessivos ou mesmo o tom generalizante é solicitado muitas vezes pelo discurso, não comprometendo a caracterização associativa.

Sobre os tipos de AAs, Kleiber apresenta 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*) (exemplos em Machado, 2013). 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, mais dependentes do contexto, sendo consideradas casos de anáforas indiretas. Não trataremos, neste momento, toda a discussão semântica que fundamenta as AAs meronímicas e actanciais, pois estamos privilegiando a observação das AAs no texto e sua caracterização quanto ao gênero de texto.

3. Estudo dos gêneros textuais a partir da referenciação

Bakhtin (1953/1997) apresenta que os gêneros podem ser entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados circulantes na sociedade, que eles são em número infinito e que há uma heterogeneidade muito grande na sua classificação. Os gêneros organizam a vida em sociedade e podem ser considerados como um conjunto de textos, que possuem características em comum, sejam elas: o propósito/a intenção, a estratégia tática ou o contexto situacional. Essas são algumas das características que fazem com que um texto possa ser caracterizado por determinado gênero de texto.

De acordo com Marcuschi (2007): “Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (p. 19) Complementando, mencionamos Bronckart (1999), que afirma:

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)

Com base nas colocações, os diferentes gêneros podem ser definidos pelas características de composição/estrutura, estilo e conteúdo. O gênero coluna jornalística, por exemplo, difere-se do gênero fábula tanto pela estrutura, quanto pelo conteúdo e estilo característicos. Há intenções diferenciadas em cada um desses textos. Nos gêneros trabalhados neste artigo, a coluna jornalística e a fábula, temos características que os diferenciam; a sequência textual que constitui cada um dos gêneros também é diferente. Enquanto a coluna jornalística molda-se predominantemente pela sequência argumentativa (com proposições, tese); a fábula constitui-se pela sequência narrativa (com situação inicial, complicação, resolução).

No que diz respeito às sequências textuais, 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. Quanto à sequência argumentativa, a estrutura caracteriza-se pela defesa de uma tese, proposições, argumentos.

4. Análise de textos: os gêneros textuais e as anáforas associativas

Como critério para a análise de textos, selecionamos o estudo dos gêneros (coluna jornalística e fábula); as sequências textuais que constituem cada gênero; e os processos de referenciação, especialmente as AAs presentes. A questão que norteou a pesquisa foi se há relação entre a presença das anáforas associativas e a construção do gênero de texto.

Acreditamos que as AAs, conforme foi sugerido por Ilari (2001), são significativas para a construção de todos os tipos de textos e gêneros também, resta investigarmos se, a partir de tal ocorrência, podemos encontrar indícios (ou aspectos) que contribuem para a interpretação textual e para a própria construção do gênero. As associações

são constitutivas da linguagem, estabelecemos associações sempre que produzimos textos, porém, atrelar a presença de AA à caracterização do gênero é excluir uma série de outros elementos que são importantes nesse processo de construção da textualidade e de interpretação, uma vez que a AA não é exclusiva de determinados gêneros, e sim é constitutiva de todos os gêneros. Assumimos que, sem dúvidas, as AAs auxiliam na interpretação dos textos, podendo contribuir significativamente para a construção de gêneros trabalhados. O que não significa afirmar que somente pelas AAs, podemos definir os variados gêneros, as AAs devem ser vistas como um dos critérios para a análise de textos. A ideia da pesquisa é investigar de que modo as AAs funcionam como um recurso para estudar os gêneros.

Vejamos o primeiro texto analisado:

Texto 1

Apertem os cintos, o cobrador sumiu – Rosana Felix

1. O cobrador sumiu do ônibus em diversas cidades do mundo. Na Inglaterra, na Alemanha, na França, em Portugal... Será isso coisa de “primeiro mundo”? Em Curitiba e no Brasil precisaremos, até o fim dos tempos, de cobradores?

2. Entendo que a dupla função pode ser muito estressante para o motorista. Mas o ideal seria ter mais motoristas e uma tabela de horários condizente com a realidade do trânsito curitibano — para que os condutores não precisem “voar” com o **ônibus**.

Respeito o trabalho **dos cobradores**, mas ao mesmo tempo acho que podem fazer mais, e sofrer menos. Lidar com dinheiro é desgastante, lidar com o público, idem. Sofrer risco constante de assalto e abuso verbal não melhora a situação.

3. O problema não é cobrar e dirigir. Em Curitiba, o Circular Centro existe desde 1981. Não tenho certeza se nunca houve cobrador no micro-ônibus, mas, seguramente, desde o começo dos anos 90 o **motorista** atua sozinho. Alguns desses veículos são um pouco menores que os micro-ônibus amarelinhos, mas a diferença não é grande.

4. O problema é ter uma rotina estafante. O problema é ter que trabalhar em um sistema no qual o bilhete eletrônico é exceção, e não regra. O problema é trabalhar em cidades inseguras e violentas, prejudicadas pela falta de políticas públicas de uma grande turma de velhos conhecidos (para ficar nos mais recentes: Sarney-Alvaro-Collor-Itamar-Requião-FHC-Lerner-Lula-Richa-Dilma).

5. Atualmente há uma lei proibindo a dupla função em Curitiba, mas sabemos que nem tudo que é lei no Brasil é válido; além disso, essa lei ainda está em vigor pela inabilidade da prefeitura e da Câmara em discutir o assunto mais a fundo e propor alterações ao sistema do transporte público e fiscalizá-lo.

6. Se você defende a presença de motorista e cobrador em todos os **ônibus**, ok. Mas ajude-me a responder: em que casos eles são realmente necessários? Eles melhoraram a segurança dos usuários? Mas, com que frequência há notícias sobre aciden-

tes ou colisões envolvendo o Circular Centro? Ou ônibus amarelinho? Por outro lado, quantos acidentes ocorrem envolvendo o biarticulado ou o ligeirinho (nos quais o motorista não exerce dupla função)?

7. Tentei obter esses dados ontem com os órgãos oficiais, mas não foi possível. Fico devendo essas estatísticas. Recorrendo ao onipresente Google, localizei dezenas de notícias que ajudariam nas respostas, mas não é o caso de citá-las, pois não é assim que se faz uma análise.
8. O que provoca acidentes, então? Talvez não seja apenas o estresse do trânsito, pois os biarticulados circulam em canaletas exclusivas. O problema não seriam os horários muito rigorosos? Então não seria o caso de reduzir a jornada dos motoristas e contratar mais condutores — como, por exemplo, quem hoje é cobrador?

Bilhete único

9. Se cobrar é um problema, porque não é extinta de vez a possibilidade de pagar a tarifa com dinheiro? Nesta semana a Gazeta do Povo mostrou que o cartão-transporte de Curitiba é usado por apenas 55% dos usuários. Em São Paulo, o meio de pagamento eletrônico é o bilhete único, adotado por aproximadamente 94% dos passageiros. Mas lá o sistema é bem diferente, com diversos benefícios para quem o usa.
10. O bilhete único em São Paulo trouxe também uma grande vantagem para os trabalhadores nas empresas de ônibus, e para a sociedade de maneira geral: o número de assaltos caiu 95%. Isso mesmo: de 11.394 casos em 2003 para 609 em 2013.
11. Há uma lei em São Paulo que manteve a função de auxiliar **no ônibus**, e por isso os cobradores continuam atuando. Se lá esse sistema está funcionando, tudo bem. Mas acho que as pessoas que hoje exercem essa função poderiam exercer outras atividades nas quais a presença humana é realmente necessária. Como agente de trânsito, policial, professor, médico, engenheiro...

Fonte: Recuperado em 5 setembro, 2015, de <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/colunistas/rosana-felix/apertem-os-cintos-o-cobrador-sumiu-99383kagznuyej87p7fey2oni>.

O texto acima retrata a situação que foi pauta das discussões envolvendo a dupla função de motoristas na cidade de Curitiba (ano de 2014), ou seja, a questão dos motoristas de ônibus que, além da função de dirigir, deveriam também cobrar passagem. A autora critica a postura que considera essa dupla função como problema, para ele, o problema não está em cobrar a passagem, mas sim, nas reais condições desses trabalhadores, que tem uma carga horária excessiva, além de ter que conviver com problemas como assaltos e violências. O ideal, segundo a autora, “seria ter mais motoristas e uma tabela de horários condizente com a realidade do trânsito curitibano — para que os condutores não precisem “voar” com o **ônibus**.”

Para construir a sua argumentação, vemos que a autora inicia seu texto generalizando o que acontece em outros países e traz, especialmente, o exemplo da cidade de São

Paulo. Observamos que o léxico presente no texto — em destaque — é responsável pela manutenção e progressão temática. A fim de discussão, selecionamos apenas as cadeias referenciais que estão atreladas à temática “a cobrança de passagens por motoristas de ônibus”. No título do texto “Apertem **os cintos**, o cobrador sumiu”, podemos considerar que há relação indireta entre “o cobrador” e “os cintos”, a relação é inferencial, discursiva, não se dá de forma imediata. À medida que a leitura do texto acontece, construímos sentidos acerca do texto. Observamos que o sentido do texto não aparece explicitado já no título, as relações presentes no título são bastante contextuais. Para tomar conhecimento da situação e até mesmo do assunto do texto, faz-se necessária a leitura do texto, de forma que se tenha acesso a todas as questões envolvidas.

Ao longo da discussão que é apresentada, observamos alguns encadeamentos associativos, como, por exemplo: no parágrafo 1: O cobrador sumiu do ônibus em diversas cidades do mundo; a relação entre “ônibus” elemento âncora e “o cobrador” representa um caso de anáfora associativa funcional, trata-se de uma catáfora, em que “o cobrador” mantém relação de associação com a âncora. Nesse caso, vemos que a orientação da relação associativa está inversa, mas não compromete a definição. Outros processos podem ser observados ao longo do texto, entre o “ônibus” e “o motorista”, “o bilhete” e “a tarifa” também se dão de forma associativa, quando pensado em relação à temática tratada. Esses casos de AA aparecem explicitando os fatos tratados no texto. No parágrafo 10, por exemplo, o termo “o bilhete” aparece como forma de exemplificar um fato, em que a autora do texto traz o exemplo para construir sua argumentação. Além de garantirem a progressão temática, vemos, portanto, que os processos de referenciação e, em especial, as AAs estão atreladas à argumentatividade do gênero coluna jornalística.

Podemos observar que as relações associativas estão atreladas à construção das macroproposições do texto. Somente pelas AAs presentes não chegamos à conclusão de que o gênero de texto trabalhado é a coluna jornalística, mas observamos que a construção desse gênero pode ser analisada a partir do léxico, a partir da associação presente. Consideramos as AAs importantes enquanto um critério para a análise do texto.

Vejamos o segundo texto analisado:

Texto 2

O Asno e a Cachorrinha

Um Asno, que vivia livre pastando diante da casa, observou que quando seu dono chegava, **a Cachorrinha** ia ao encontro dele abanando o rabo, pulava em seu colo, procurando lambê-lo pelo que, em seguida, seu dono brincava com ela, a afagava e depois lhe dava de comer. Com inveja, pensou então que se fizesse o mesmo, receberia mais carinhos, já que era maior que a Cachorrinha. Imaginando isso, no dia seguinte, surgindo seu dono, o Asno correu de encontro ao homem e, enquanto pulava buscando colocar suas patas dianteiras sobre os ombros dele, procurava lambê-lo.

Espantado com aquilo, o dono gritou chamando os criados e mandou surrar o Asno para depois mantê-lo trancado na estrebaria.

Fonte: Fábulas do Esopo (adaptação de Joseph Shafan, 2008)

A fábula acima é constituída pela sequência narrativa, em que temos a narração de um fato ficcional. Observamos que as ações descritas podem ser marcadas pela presença dos elementos de referenciação. As ações da cachorrinha “abanando o rabo”, em que o rabo estabelece relação parte-todo, é parte da cachorrinha. Obviamente esta parte não descreve/não é constitutiva apenas de cachorros, porém é representativo nesta descrição. No caso de asno, e “suas patas” ocorre a mesma relação parte-todo, relação meronímica. Essas relações contribuem na caracterização dos envolvidos na narrativa e as ações são promovidas por esses léxicos. Embora nos critérios de caracterização das AAs, há a indicação de que as AAs só podem ser definidas a partir da precedência de artigo definido, “suas” patas representa parte de, temos uma relação de associação.

Observamos que tanto na fábula quanto na coluna jornalística, os processos de referenciação representam importantes critérios de análise, podendo auxiliar na caracterização dos gêneros.

5. Considerações finais

O trabalho apresentado procurou observar a presença das AAs em textos e a relação entre esses processos e o estudo do gêneros textuais. Como vimos nas análises, e considerando também os estudos na área do texto e dos gêneros textuais, a caracterização dos gêneros de textos depende de uma série de fatores que os definem, como a composição, o conteúdo, o estilo (Bakhtin, 1953/1997), além de toda a situação comunicativa e os fatores de situacionalidade que caracterizam o texto em circulação. A proposta de observar a referenciação como um critério para a análise dos textos torna-se significativa, na medida em que percebemos que o léxico se organiza de forma que as associações e retomadas favoreçam a progressão textual.

Finalizamos este estudo, procurando refletir sobre algumas das questões propostas: as AAs estabelecem relação com a construção do gênero de texto? De que modo as AAs podem contribuir como um critério para a análise de textos ?

Assumimos, neste trabalho, que as AAs têm papel importante no estudo dos gêneros de texto, podendo contribuir enquanto um critério a ser analisado/investigado diante da interpretação textual. Já em estudos anteriores afirmamos que as AAs estão muito mais próximas à definição e à funcionalidade das sequências textuais do que dos gêneros, o que não torna o papel das AAs menos importante, pois as sequências constituem os gêneros, e, quando analisadas juntamente com as AAs, contribuem ainda mais para a interpretação textual, para a compreensão da manutenção temática e progressão do texto.

Referências bibliográficas

- Adam, J.-M. (1997). *Les textes: types e prototypes, récit, description, argumentation, explication, et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1953).
- Bonini, A. (2005). A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In A. J. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 208-236, Vol. 1). São Paulo: Parábola.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- Cavalcante, M. M. (2003). *A construção do referente no discurso*. Fascículo 7 do curso de Formação Continuada de Professores da Rede Pública. Fortaleza: Universidade Aberta do Nordeste, Fundação Demócrito Rocha.
- Cavalcante, M. M. (2004). Expressões referenciais: uma proposta classificatória. In M. Cavalcante & Brito, M. A. P. (Orgs.), *Gêneros textuais e referência*. Fortaleza: Grupo Prottexto.
- Cavalcante, M. M. (2005). Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In I. V. Koch, E. M. Morato & A. C. Bentes. *Referência e discurso*. São Paulo: Contexto.
- Cavalcante, M. M. (2011). *Referência: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC.
- Charolles, M. (1990). *L'anaphore associative*. Problèmes de délimitation. *Verbum*, 13(3), 119-148.
- Dolz, J., Noverraz, M, & Schneuwly, B. (2004). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, J. Dolz et al. (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Esopo. (2008). As fábulas de Esopo. (J. Shafan, Adapt.). Recuperado em 1 outubro, 2015, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000378.pdf>.
- Fradin, B. (1984). Anaphorisation et stéréotypes nominaux. *Lingua*, 64, 325-369.
- Ilari, R. (2001) Alguns problemas no estudo das anáforas textuais. In I. Koch et al (Orgs.), *Referência e discurso* (pp. 103-124). São Paulo: Contexto.
- Jackendoff, R.(1983). *Semantics and cognition*. Cambridge: MIT Press.
- Kleiber, G.(2001). *L'anaphore associative*. Paris: PUF.
- Kleiber, G., & Schnedecker, C., & Ujma, L. (1994). L'anaphore associative, d'une conception l'autre. In C. Schnedecker, M. Charolles, G. Kleiber & J. David (Éds.), *L'anaphore Associative: aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques*. Paris: Klincksieck.
- Koch, I. V. (2004). As expressões nominais indefinidas e a progressão referencial. *Revista de Letras*, 1(26), 5-8.
- Koch, I. V. (2005). A construção sociocognitiva da referência. In N. S. Miranda & M. C. Name (Orgs.), *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Machado, D. Z. (2013). *Estudo léxico-estereotípico: o fundamento das anáforas associativas* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Marcuschi, L. A., & Koch, I. V. (2002). Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In M. B. M. Abaurre & A. C. S. Rodrigues (Orgs.), *Gramática do português falado* (Vol. 8). Campinas: Editora da Unicamp.

Marcuschi, L. A. (2004). *O léxico: lista, rede ou cognição social?* In R. Ilari. Sentido e Significação. São Paulo: Contexto.

Marcuschi, L. A. (2007). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Martins, M. C. C. E. (2001). Anáforas associativas: algumas reflexões (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Portugal. Recuperado em 19 janeiro, 2013, de <http://pt.scribd.com/doc/94314174/anafora-correferencial>.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly, J. Dolz et al. (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Talmy, L. (2001). *Toward a cognitive Semantics* (Vol. 1). Cambridge: MIT Press.

A relevância dos gêneros discursivos para o processo ensino/aprendizagem na construção da autoria

The relevance of discursive genres for the teaching/learning process in authorship's construction

Marta Luzzi

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
martaluzzi@terra.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo, apresentar — em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, a partir da perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin — as análises de uma pesquisa inicial de mestrado, que evidencia o processo de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Fundamental I, relacionado a escrita autoral. Nesse sentido, a aquisição da escrita por meio da Produção de Texto, que compreende o sujeito e suas relações entre a linguagem/discurso. Nessa perspectiva, a prática pedagógica desenvolvida no viés do dialogismo permeia o processo de elaboração textual/discursiva que compreende o enunciado verbal e o seu sentido. É pertinente ressaltar que nesse processo de ensino está presente um conjunto de circunstâncias que se articula em três momentos: a escrita constituída em signo/símbolo/material semiótico, construída e reconstruída pelo aprendiz; o uso favorável das literaturas de ficção e das narrativas (orais e escritas) que se evidenciam a partir das atividades de conto e reconto oral para a motivação do escrever e nessa sequência, a convergência entre a escrita do texto/discurso e a sua autoria. Para o desenvolvimento de cada uma dessas partes, está o cenário da sala de aula, o acontecimento da aula onde a expressão da individualidade discursiva se constrói. Assim, as ideias do Círculo de Bakhtin, relacionadas às funções dos gêneros discursivos orais e escritos, remetem às reflexões sobre estilo em sua construção dialógica, que engrenam dinamicamente o enunciado-concreto ao seu falante/enunciador, que por sua vez, o amplia e o difunde. Logo, os pressupostos bakhtinianos deixam evidente a desconstrução e a transformação dos gêneros do discurso secundários em primários, como ponto fundamental para a unidade real da comunicação discursiva. Desse modo, a autoria é construída no ambiente escolar, que aparentemente é direcionada pela professora, mas é desconstruída a partir dos textos/discursos escritos pelos aprendizes/autores.

Palavras-chave: Ensino; Gênero Discursivo; Dialogismo; Escrita e Autoria.

Abstract

This paper aims to present — in a socio-interactionist perspective of language, from the theoretical perspective of Bakhtin Circle — the analysis of a master degree initial research, that shows the Portuguese language teaching process in the Fundamental I early years, related to authorial writing. In that sense, the acquisition of writing by Text Production, that comprises the subject and their relationships between language/speech. From this perspective, the pedagogical practice developed in dialogism bias permeates the textual / discursive elaboration process comprising the verbal statement and its meaning. In this way, it is pertinent to point out that in this teaching process is present a set of circumstances that is articulated in three moments. Writing constituted in sign/symbol/semiotic material, built and rebuilt by the learner; the positive use of fictional literature and narratives (oral and written) that stand out from the tale activities and oral retelling to the motivation of writing and in this sequence, convergence between writing the text / speech and its authorship. For the development of each one of these parts, exists the scenario of the classroom, the happening of the class where the expression of discursive individuality is built. Thus, the Bakhtin Circle ideas, related to the functions of oral and written discursive genres, recall the reflections on style in its dialogical construction, which dynamically engage the concrete utterance to its speaker/enunciator, which in turn, extends and diffuses it. In this way, Bakhtinian assumptions show clearly the deconstruction and the transformation of secondary speech genres in primary ones, as a key point for the real unity of discursive communication. From these assumptions, the authorship is built in the school environment, which is apparently directed by the teacher, but it is deconstructed according to the texts / speeches written by learners / authors.

Keywords: Education; Discursive Genre; Dialogism; Writing and Authoring.

1. O processo ensino/aprendizagem na construção na autoria

Os estudos sobre os gêneros discursivos têm impulsionado uma mudança significativa no paradigma educacional, a partir dos trabalhos do Círculo de Bakhtin. Os gêneros discursivos socialmente construídos, na perspectiva defendida por Bakhtin, na obra *Estética da criação verbal*, evidenciam a ideia de um discurso polifônico, carregado de uma multiplicidade de sentidos. Nessa perspectiva, retomamos a natureza dos enunciados verbais, não para minimizá-los a simples *réplica do diálogo*, mas para destacar a relevância da *heterogeneidade* desses gêneros discursivos, que segundo Bakhtin (2010, p. 268) “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Desse modo, a diversidade dos gêneros discursivos, em que os aprendizes desenvolveram as produções textuais, integra a materialidade discursiva ao discurso, de modo que essa heterogeneidade oportuniza aos aprendizes o domínio gradativo de escrita em todas as esferas das atividades humanas. Nesse aspecto, para Bakhtin (2010, p. 262):

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos) — não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos — romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) — artístico, científico, sociopolítico, etc. (p. 263, grifo nosso).

Nesta linha de pensamento, o autor define que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados que são proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2010, p. 261). Esses enunciados concretos — unidade real — da comunicação verbal, são a forma mais direta da alternância entre os sujeitos, que inseridos em um campo da atividade humana (esfera), evidenciam não só as “diferenças”, mas as transformações que ocorrem — entre os gêneros primários e secundários — na multiplicidade dessas esferas.

A partir das considerações de Bakhtin, os gêneros discursivos — que nascem na comunicação verbal cotidiana, e aqueles que são produzidos em convívio cultural mais elevado, como os secundários — são repletos de uma historicidade social, em que o sujeito, falante /autor de seu texto, está inserido. Desse modo, os estudos sobre gêneros discursivos no ambiente escolar são relevantes, pois o ensino de Língua Portuguesa entrelaça-se a essas reflexões.

Desta forma, os gêneros discursivos, por seu caráter inovador, possibilitam a interação verbal nas relações humanas e no funcionamento da língua em práticas discursivas que se realizam dentro e fora da escola. Na visão do pesquisador russo, os gêneros discursivos, a partir dos princípios do dialogismo, são entendidos nas relações sociais de um sujeito que enuncia, dialoga, ativamente e de maneira valorativo-responsiva, com as muitas *vozes* que permeiam seu discurso.

Segundo Possenti, esse sujeito que enuncia: *é autor de um texto, evidentemente, mas nenhum é autor exatamente como o outro*. Nessa perspectiva, invertamos os sentidos que as análises estruturais fazem em relação ao ensino de Língua Portuguesa e projetamos os conceitos de sujeito, análise linguística e gênero discursivo — a partir dos textos dos aprendizes da escrita¹ —, como afirma o autor:

[...] Trata-se, em suma, de priorizar o pequeno, o quase desprezível indício, depois do estrondoso e suspeito sucesso das grandes análises estruturais. Uma sintonia certamente relevante dessa reviravolta é o retorno da narrativa na história, pois assim se põem em cena de novo exatamente os acontecimentos e os agentes, por oposição às estruturas. (Possenti, 2009, p. 96).

¹ Utilizamos o termo empregado por João Wanderley Geraldi em sua obra *A Aula como Acontecimento*, Pedro & João Editores, São Carlos-SP, 2010, especificamente para os 2 (dois) aprendizes da escrita, cuja produção compõe o corpus desta pesquisa.

Dessa maneira, dentre os gêneros discursivos produzidos pelos aprendizes, estão as narrativas orais, desenvolvidas no 1.º e no 2.º ano do Ensino Fundamental I, que têm como fundamentação, a literatura infantil. Nesse aspecto, a literatura que compõe os cadernos de produção textual, vai desde os clássicos literários, os contos contemporâneos, receitas, tirinhas de gibi, carta e cartas enigmáticas até as canções infantis.

Desse modo, os gêneros secundários complexos, que são produzidos nas condições culturais mais desenvolvidas e que requerem um maior grau de compreensão — como, por exemplo, as fábulas — quando introduzidos no ambiente escolar, são transformados pelo reconto oral e pela reestruturação textual/análise linguística em gêneros primários. Além dessa transformação, Bakhtin (2010, p. 263-264) nos esclarece sobre o processo de formação:

[...] No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas, evidenciadas a partir desses estudos, possibilitam uma reflexão profunda sobre os gêneros discursivos, no viés do dialogismo e não mais relacionados à tipologia textual na forma como é apresentada na escola. Em contrapartida, o sujeito, o aprendiz da escrita, falante de Língua Portuguesa, segundo Bakhtin, transforma/funde esses gêneros discursivos, visto que “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria impossível” (*ibidem*, 2010, p. 283). Diante dessas considerações, os gêneros discursivos constituem uma parte fundamental do processo de ensino/aprendizagem, logo nos primeiros anos de escolaridade.

É importante ressaltar, portanto, que a partir dos estudos bakhtinianos, é possível mudar uma trajetória sobre a produção de texto e a análise linguística, tendo-as como suporte para o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, os textos produzidos pelos alunos no ambiente escolar proporcionam ao professor um vasto material, para o estudo da Língua Portuguesa em que os aprendizes falam, dialogam, se comunicam e, principalmente, compreendem tudo que está ao seu redor, pelas relações axiológicas que estabelecem.

Nesse sentido, retomamos, para este artigo, 1 (um) dos textos/discursos que compõem o *corpus* da pesquisa de mestrado², que em nossas análises são produto da interação verbal, que amplia e transforma o gênero discursivo. Dessa maneira, todo texto é constituído de enunciados concretos, que consistem de uma profunda *expressão da individualidade*, o que torna evidente, o princípio de a autoria dos aprendizes. O emprego desses enunciados e suas individualidades recriam na linguagem o estilo de cada aprendiz, que selecionados tomam a forma de uma construção composicional.

De acordo com essas considerações, é pertinente ressaltar que o texto/discurso é visto como o resultado de um processo que se compõe de um conjunto de circunstâncias que, além do estilo da linguagem, compreende o seu contexto. Ressaltamos que, a escrita se constitui como um signo/símbolo/material semiótico que é construído e reconstruído pelo aprendiz — segundo suas possibilidades de elaboração.

Cabe ressaltar que, o processo se amplia pelo uso favorável da literatura de ficção e das narrativas (orais e escritas), que, das mais variadas formas, possibilitam, não só ao professor desenvolver essa atividade do conto, como ao aprendiz da escrita, o reconto e a ampliação de suas habilidades de escrita. Desse modo, o processo de escrita se evidencia a partir das atividades de conto e reconto oral, para que as etapas, desse processo façam sentido para o aprendiz, que é motivado a escrever.

Nessa dinamização, entre a escrita, estilo e gênero discursivo que compreendemos a amplitude do *corpus* — *produções textuais*. As funções de cada uma dessas partes, que compõem o texto/discurso escrito, se constituem nas relações dialógicas que estão além dos sentidos pré-estabelecidos de uma comunicação oral, mas é no cenário da sala de aula, no acontecimento da aula que o evento do texto/discurso se constrói.

A partir das ideias do Círculo de Bakhtin, relacionamos as funções dos gêneros discursivos orais e escritos, partindo dos pressupostos do enunciado, para as reflexões sobre estilo na sua construção dialógica:

[...] Todo enunciado — oral e escrito, primários e secundários e também em qualquer campo da comunicação discursiva (rietchevóie obschênie) — é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um dos seus objetivos principais (contudo, 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). [...] Na maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar. (Bakhtin, 2010, p. 265-266).

² Apresentamos para este artigo, partes da pesquisa de mestrado intitulada: Primeiras autorias: o processo discursivo no ensino de língua portuguesa e a formação do leitor/autor nos anos iniciais do ensino fundamental I, Amambai, MS.

Desse modo, o estilo, em sua composição dialógica, engrena dinamicamente o enunciado-concreto, que ajusta o sentido valorativo entre o que falante/enunciador estabelece entre o gênero discursivo e o seu enunciado. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico desenvolvido no 2.º ano, segundo o que evidenciamos nos textos desenvolvidos, se amplia pela diversidade de gêneros discursivos usados com temas ligados à literatura infantil.

Além da leitura dos contos, das lendas, das fábulas e a das músicas, fazem parte desse processo, duas narrativas. Uma a partir do passeio feito pelos arredores da escola, que serviu para a introdução do conteúdo sobre o bairro, e a outra, desenvolvida na sala de tecnologia, a partir da figura que ilustra a praia.

A partir dessas narrativas, é visível que os alunos, mesmo não estando no ambiente da figura da praia, constroem o texto coletivo em muitas vozes, que permeiam o seu discurso interno. Nessa perspectiva, é possível afirmar que os textos que compõem as análises da pesquisa, são tecidos polifonicamente por meio de *vozes* que se entrelaçam entre os enunciados que se constroem, nos muitos espaços discursivos entre o *eu* e o *outro*.

Dessa perspectiva, Bakhtin evidencia a desconstrução e a transformação dos gêneros do discurso secundários em primários, como fundamental ponto para a *unidade real da comunicação discursiva*. De acordo com o teórico russo:

[...] Trata-se, na maioria dos casos, de diferentes tipos de gênero de conversação e diálogo; daí a dialogização mais ou menos brusca dos gêneros secundários, o enfraquecimento de sua composição monológica, a nova sensação do ouvinte como parceiro-interlocutor, as novas formas de conclusão do todo, etc. Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para o outro não só modifica o som do estilo nas condições de gênero que não lhe é próprio como destrói e renova tal gênero. (Bakhtin, 2010, p. 268).

Essas considerações são relevantes, pois a partir das análises que compõem o *corpus* da pesquisa de mestrado, percebemos que o gênero discursivo transformado remete, além da inovação na linguagem, à escolha de estilo singular. Desse modo, os gêneros discursivos constituem uma das formas de expressão *relativamente* livre que permite ao sujeito efetivamente, escolher, refutar ou reelaborar o seu discurso.

Possenti corrobora com os estudos bakhtinianos e remete a uma reformulação profunda sobre gêneros, estilos e escolha, ou seja, pensar nesses três pontos corresponde a ver o sujeito/escritor/autor, em uma relação intensa com o seu mundo e a sua linguagem. Nessa perspectiva:

[...] a escolha é sim uma categoria constitutiva, tal escolha não poderá ser definida como um gesto que decorre simplesmente de uma avaliação do peso das alternativas por parte de um sujeito/autor onisciente e todo-poderoso, livre de qualquer amarra institucional. [...] Ou seja, a escolha é uma necessidade estrutural (qual seja ela, ou entre que ingredientes a escolha se dá é um efeito de condicionantes específicos), um dos efeitos da multiplicidade de recursos da expressão disponíveis, tanto no caso das línguas naturais como no de outras línguas, sejam elas as matemáticas

ou qualquer um dos demais sistemas “semiológicos” — figuras, cores, fotos, sinais, etc. Desse modo, pode-se recolocar a questão da escolha no interior de uma concepção de língua, de enunciado e de gênero, tais como desenhadas, digamos, pelo menos à moda bakhtiniana (fugindo das gramáticas e de seus desvios). Sendo menos crédulo em relação a uma eventual capacidade do falante/escrevente de calcular adequadamente a forma de seu texto segundo um conjunto complexo de fatores e objetivos, diríamos, pelo menos, que *a escolha é um efeito da multiplicidade dos recursos, que competem entre si a todo instante. Essa apropriação poderia agradar até mesmo aos que aceitam que tudo é efeito de linguagem, desde que pensem a linguagem e sua relação com o “mundo” de maneira não simplória.* (Possenti, 2011, p. 93, grifo nosso).

Desse modo, ao contrário do que pensamos e/ou pensávamos, o sujeito que escreve evidencia em seu discurso um conhecimento sobre o tema e um conjunto de fatores que lhes permitem muitas escolhas. Nesse sentido, o que possibilita certas escolhas linguísticas e até mesmo ilustrações e/ou desenhos que compõem os textos, é o que os aprendizes da escrita organizam e reorganizam, na diversidade das relações com o *outro*. Propõe, dessa maneira, a contrapalavra, ou a agrega, ou simplesmente aceita, para que enunciação aconteça, pois, escolher, segundo Possenti (2011, p. 93) “não é um ato de liberdade, mas o efeito de um uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva)”.

De acordo com essas considerações, mesmo os textos de um reconto oral ou de uma análise linguística coletiva mostram que os aprendizes compõem sua escrita e os seus desenhos, na troca recíproca, na interação com os seus interlocutores, que opinam nas cores, que negam outros lápis, para que o desenho não fique com as mesmas cores que os dele, que trocam de lápis e de cor a todo o momento, para que o desenho fique o mais colorido possível. No entanto, cada um escreve e desenha/colore à sua maneira, do seu jeito e da sua escolha, pois estes são os *efeitos de uma inscrição* discursiva.

A escrita como material semiótico e os desenhos que compõem o texto são considerados elementos autorais, que se complementam para formar o todo no conjunto do texto. Sendo assim, os textos que analisamos evidenciam esses elementos, que fazem parte da grande maioria dos textos que encontramos no Ensino Fundamental I. A partir dessas concepções, observemos alguns exemplos da linguagem escrita, materializada pelos autores/aprendizes do 1.º ano que nos indicam (alguns) elementos discursivos que ressaltam sua autoria.

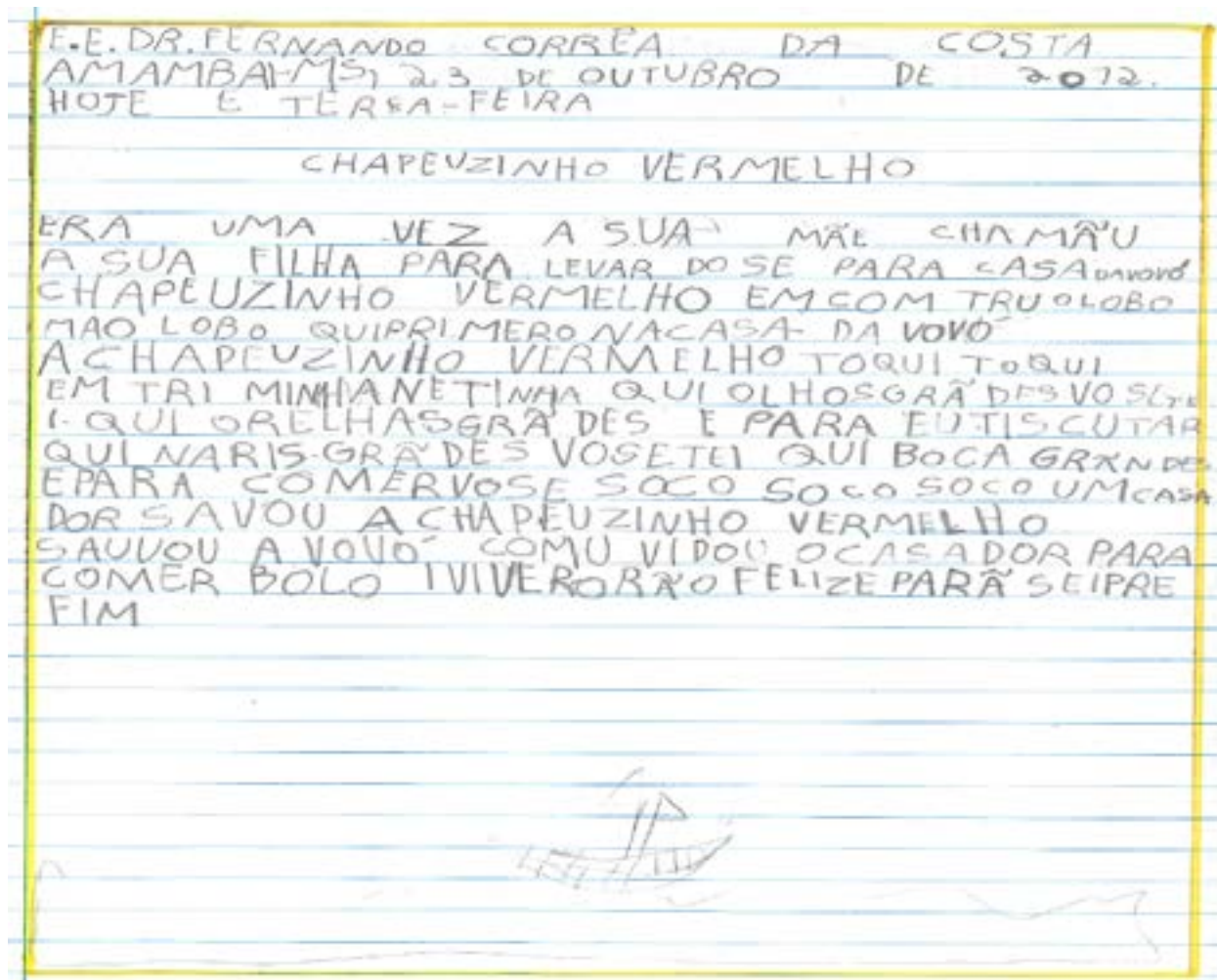


Figura 1. Produção individual, a partir do reconto da história Chapeuzinho Vermelho. Autor A

Acompanhando essa proposta de análise, o texto/discurso, que foi escrito pelo autor A, ressalta o uso das onomatopeias³ “*toqui toqui*” quando a personagem Chapeuzinho Vermelho, bate à porta da casa da vovó. Na sequência da narrativa, o autor não escreve todos os pontos do texto, pois o som onomatopaico harmoniza, organiza e comunica — a seu ver — a chegada da personagem na casa da vovó, em uma continuidade da narrativa. Dessa maneira, o autor elabora todo esse conhecimento dinâmica e discursivamente. A onomatopeia, além de harmonizar, evidencia o estilo de um autor que compõe seu texto, pela combinação, pela escolha do fenômeno linguístico que o seduz como afirma Pinto (2002, p. 11, grifo nosso):

A onomatopeia é um fenômeno linguístico muito sedutor que consiste, segundo MELO (1976) na imitação acústica do som, ruído ou voz da coisa ou animal significados pelas palavras. Como os sons da linguagem humana apresentam certas características e os da natureza outras, essa imitação não é exata, mas apenas aproximada. Desse modo, para Herculano de Carvalho (apud MARTINS: 1989) existem as onomatopéias propriamente ditas — fenômeno sonoro de valor significativo constante

3 O “encantador de palavras” — a motivação sonora na poesia de Manoel de Barros, 2002. Mimeo disponibilizado pela Maria Leda Pinto, do seu acervo pessoal.

dentro de uma determinada comunidade lingüística, formado geralmente por uma combinação de sons correspondentes aos fonemas da língua dessa comunidade: *zás, tlim-tlim, tic-tac*, etc., e as onomatopéias que correspondem a sons imitativos produzidos acidentalmente pelo homem como um recurso, intencionalmente utilizado, de caráter momentâneo e individual. *Quando os escritores, ao longo de um enunciado, articulam palavras formando frases com recursos expressivos imitativos, temos as onomatopéias sintagmáticas, para as quais alguns autores dão o nome de harmonia imitativa.*

Desse modo, o autor/aprendiz, constrói o seu texto com passagens/narrativas menores em cada etapa, não perdendo a coesão nem a coerência do texto. Observemos o trecho que segue: “entri minha netinha qui olhos grãdes vose tei qui orelhas grãdes e para eu tiscutar qui naris grãdes vose tei qui boca grãdes e para comer vose soco soco soco [...]”.

A partir desse ponto, verificamos que o emprego desse gênero discursivo possibilita, ao autor, certa liberdade para o uso das onomatopéias, pela proximidade que tem com as histórias em quadrinhos. No entanto, cada enunciado resgatado pelo interdiscurso, faz do autor um sujeito ativo, que usa o gênero discursivo para o emprego da língua. Explorando um pouco mais essa questão, Bakhtin (2010, p. 285) afirma:

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livres os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação mais singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

A escrita desse autor/aprendiz apresenta, na concepção do “adulto”, certa inadequação ou até mesmo falta de atenção e incapacidade por parte da criança. No entanto, é interessante pontuar, o modo como esse sujeito, recorta a sua escritura para marcar o conhecimento que já possui do convencional e adequar o fluxo do pensamento. Desse modo, os aprendizes não gravam meramente fonemas e grafemas nem copiam ou repetem, mas processam e elaboram sua escrita *de modo diferente em diferentes momentos de um mesmo texto*.

Verificamos, assim, que o discurso interno do autor se sobressai no texto, que resulta das relações sociais vividas em suas práticas dialógicas. Dessa maneira, sua elaboração inter e intradiscursiva se apoia entre o *eu* e o *outro*, por meio de seus interlocutores que integram o processo de comunicação discursiva.

Diante dessas considerações, reafirmamos o redimensionamento de todo o ensino de Língua Portuguesa, a partir da teoria da enunciação. Desse modo, destacamos a relevância da dimensão discursiva da escrita, que agrega em sua gênese, a constituição de sentido de forma interativa com o interlocutor. Como afirma Smolka (2008, p.69):

O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mas profundamente, uma *forma de interação* com o outro *pelo*

trabalho de escrita — para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo de lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (grifo da autora).

De acordo com essas considerações, Geraldi corrobora com a autora, ao definir o texto como *produto de um trabalho de escrita*. Segundo ele, esse produto:

[...] Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. *Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração do mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentido.* (Geraldi, 2010, p. 98, grifo nosso).

As considerações de Smolka e Geraldi são reflexões que ressaltam o sujeito, o aprendiz da escrita, que tem como produto de sentido, o seu texto. Nessa perspectiva, a escrita vista de uma interlocução, de uma singularidade e ao mesmo tempo de um gênero discursivo escolhido, implica uma reconfiguração do processo ensino/aprendizagem da escrita, na escola. Além disso, o ensino de Língua Portuguesa, ao envolver a produção textual, como evidenciamos neste texto, caracteriza uma mudança significativa nesse processo de aprendizagem, que garante a compreensão das multiplicidades de sentidos que o texto/discurso proporciona.

Desse modo, cabe salientar que os aprendizes, estando em um processo de ensino são incentivados a escrever, pois a escrita, que foi seguramente construída na Educação Infantil, evidencia nas produções textuais uma quantidade significativa de detalhes mencionados no desenvolvimento da narrativa, de um envolvimento sentimental/próximo com os personagens da história e o domínio significativo do gênero textual.

2. Algumas considerações

Diante dessas considerações, é evidente que o autor do texto analisado, situa-se em planos diferentes dentro de sua narrativa, ora como autor que cria possibilidades para as mais diversas passagens do texto, ora relacionando-as ao seu interior, seu cotidiano e suas vontades.

Nesse sentido, o que o autor proporciona em seu texto está além do domínio verbal, na organização discursiva que favorece a coesão e a coerência em uma atividade interativa entre o seu inconsciente, seu texto (materialidade verbal exterior) e os outros, pois o ambiente em que esse aprendiz está inserido, é a sala de aula, que compreende os colegas e a professora. Entretanto, a escrita não é interrompida pelo barulho ou pelas inquietações dos colegas, mas percebemos que é na troca interativa, dialógica desse *acontecimento* que é a aula e no ambiente da sala de aula, que os processos inter e intrapessoais favorecem o ato discursivo da escrita.

Cabe salientar, que o professor assume de forma responsivo-valorativa seu papel como o coenunciador nesse processo de escrita, pois interage, colabora e encoraja seus alunos a escreverem o que para eles possui uma razão de dizer. A partir desse ponto de vista, Geraldí ressalta o trabalho do professor, que visa estratégias de dizer, não em seu sentido *in vacuo*, mas em seu sentido pleno, que resulta na compreensão e na produção de conhecimento.

De acordo com o autor, a aula é uma oportunidade única de produção discursiva de textos, pois, além de compreender os usos da língua, o que leva o aprendiz a dizer o que já foi dito, não é a mera repetição do trecho original, mas o domínio da organização discursiva. A repetição deve ser evidenciada com estratégia, como esclarece Marcuschi (1999, p. 159, grifo nosso):

[...] Por ser uma estratégia de grande maleabilidade funcional, a repetição assume um variado conjunto de funções. Contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a coerência de sequências mais compreensíveis; da continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas.

Seguindo as considerações do autor, a narrativa analisada segue todos esses *conjuntos de funções* que compõem as estratégias de um texto que é conduzido de forma interativa pelo seu autor. Desse modo, a repetição é essencial para que o aprendiz compreenda e dê sequência à narrativa, que é escrita por ele.

Nesse sentido, a história é outra, interativa, dialógica, ampla, em que se evidenciam as muitas vozes que permeiam o interdiscurso. Cabe ressaltar que a visão que o autor tem de criar esse ambiente, evidencia seu domínio discursivo, sua autonomia e principalmente a compreensão global do texto que ele escreve. Assim, evidenciamos além de um autor, mas um autor-criador, que escolhe, interage, se mostra de forma singular e ao mesmo tempo é constituído de outros discursos que lhe são atravessados.

Em decorrência dessas evidências — e ao contrário do que simplesmente pensamos sobre os textos — denotam uma materialidade verbal complexa e densa, vista a partir dos enunciados carregados de sentido metaenunciativos⁴, que ressaltam o dialogismo, o plurilinguismo e, principalmente, a posição ativa de um sujeito que aprende com a língua que fala.

Referências bibliográficas

Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas*. Campinas: Editora da Unicamp.

Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal* (5a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Barros, M. de. (2002). *Livro sobre nada* (10a ed.). Rio de Janeiro: Record.

⁴ Possenti (2009) esclarece que Authier-Revuz (1988) “é certamente quem melhor caracterizou essa atividade, que chamou de metaenunciativa. Os textos publicados em *Palavras incertas* dão uma boa ideia desse tipo de ocorrência e de sua análise. Trata-se, a rigor, de uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que o sujeito sempre enuncia de uma posição, mas a língua não é um código que sirva a cada posição de forma transparente”.

- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Luzzi, M. (2014). *Primeiras autorias: o processo discursivo no ensino de língua portuguesa e a formação do leitor/autor nos anos iniciais do ensino fundamental I, Amambai, MS* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- Marcuschi, L. A. (1999). A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In M. H de M. Neves (Org.), *Gramática do Português Falado* (Vol. 7, Novos estudos, pp. 159-194). São Paulo: Editora da Unicamp.
- Pinto, M. L. (2006). *Discurso e cotidiano: histórias de vida em depoimentos de pantaneiros* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo.
- Possenti, S. (2009). *Questões para analista do discurso*. São Paulo: Parábola.
- Souza, G. T. (2002). *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medevedev* (2a ed.). São Paulo: Humanitas.
- Smolka, A. L. B. (2008). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.

Como o sujeito se inscreve ao escrever na universidade numa perspectiva dialógica

Como el sujeto se inscribe en la escritura en la universidad en una perspectiva dialógica

Sandro Braga

Professor Doutor do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina
Coordenador Laboratório de Leituras e Escritas Acadêmicas (LBEAL)
sandrocombraga@gmail.com

Resumo

Na esfera acadêmica é comum encontrarmos textos que não reverberam especificidades enunciativo-discursivas de seu contexto de produção e de circulação. Tal dissonância é fruto, em geral, do desconhecimento dos alunos em torno do funcionamento dos gêneros discursivos acadêmicos. A fim de contribuir para amenizar esse o hiato, este trabalho busca compreender os modos como o sujeito na posição de aluno-universitário é acometido em sua escrita nessa esfera de atividade humana. Para isso, aliando pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, analisa-se a produção textual decorrente de uma atividade avaliativa desenvolvida por um estudante no final do primeiro semestre de seu ingresso na Universidade. O critério de seleção desse corpus deu-se em virtude de que esse aluno apresentou um maior grau de dificuldade — em relação aos demais colegas — para as produções escritas no âmbito dos gêneros acadêmicos no decorrer da disciplina de Leitura e Produção Textual Acadêmica oferecida no curso de graduação. A análise apontou uma reflexão de como é possível por meio de uma relação dialógica, nos termos bakhtinianos, entre professor e aluno, mobilizar o sujeito-aluno que escreve nessa esfera para que ao escrever possa também se inscrever.

Palavras-chave: Leitura; Produção textual; Gênero do discurso acadêmico.

Resumen

En el ámbito académico es común encontrar textos que no reverberan especificidades enunciativa-discursivas de su contexto de producción y circulación. Esta inconsistencia es el resultado, en general, de la falta de conocimiento de los estudiantes del funcionamiento de los géneros académicos. Para ayudar a aliviar esta brecha, este trabajo busca entender las formas en que el sujeto en la posición de estudiante universitario se ve afectado en su escritura. Para ello, la combinación de los supuestos teóricos de Lingüística Aplicada y Análisis del Discurso, analiza la producción textual como resultado de una actividad evaluativa desarrollada por un

estudiante el final del primero semestre de su ingreso a la Universidad. Los criterios de selección de este corpus se dieron por causa de este estudiante mostró un mayor grado de dificultad — en relación con otros colegas — para las producciones escritas en los géneros académicos en el curso de lectura y producción de textos académicos que ofrece el curso graduación. El análisis indicó un reflejo de cómo es posible a través de una relación dialógica, en términos de Bakhtin, entre profesor y alumno, movilizar el estudiante sujeto que escribe este ámbito por lo que la escritura también puede suscribirse.

Palabras clave: Lectura; Producción textual; Género de discurso académico.

1. Introdução

Os estudos de letramento vêm mostrando que a compreensão e a produção de textos sob a arquitetura dos diversos gêneros discursivos, tanto escritos quanto orais (como de outra forma semiótica), requerem conhecimentos que extrapolam a mera (de)codificação. Os contextos sociais de produção e circulação dos gêneros do discurso, e, por conseguinte, seus potenciais interlocutores, por exemplo, engendram-se na construção de sentido de toda e qualquer produção textual. Nesses termos, (re) conhecer a complexa dinâmica das diferentes esferas da atividade humana torna-se fundamental para que as produções textuais atinjam seus objetivos.

Na esfera acadêmica, entretanto, na qual predomina a circulação de gêneros discursivos complexos (Bakhtin, 1979/1997), é comum encontrarmos textos que não reverberam especificidades enunciativo-discursivas de seu contexto de produção e de circulação (que, em termos gerais, é a universidade). Tal dissonância é fruto, em geral, do desconhecimento dos alunos em torno do funcionamento dos gêneros discursivos acadêmicos. Assim, a fim de contribuir para amenizar o hiato existente entre os níveis de compreensão exigidos pelos professores e os níveis de compreensão que os alunos, de fato, possuem, faz-se importante pesquisar e implementar ações que busquem compreender os modos como o sujeito na posição de aluno-universitário é acometido em sua escrita nessa esfera de atividade humana.

Aliando pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, analisa-se a produção textual decorrente da última atividade avaliativa desenvolvida por um estudante no final do primeiro semestre de seu ingresso na Universidade. O critério de seleção desse *corpus* deu-se em virtude de que esse aluno apresentou um maior grau de dificuldade — em relação aos demais colegas — para as produções escritas no âmbito dos gêneros acadêmicos no decorrer da disciplina de *Leitura e Produção Textual Acadêmica* oferecida no curso de graduação em Letras - Português, no semestre 2015-1.

Salienta-se que no decorrer do semestre buscou-se diversificar os elementos envolvidos nas práticas de leitura e de escrita por entendê-las como emergentes de processos dialógicos, na concepção bakhtiniana (Bakhtin, 1979/1997; Medviédev,

1928/2013; Volochínov, 1930/2013). Portanto, nas produções textuais e atividades leitoras, procurou-se despertar a atenção dos alunos para os potenciais interlocutores dos textos em questão, os objetivos almejados com o projeto de dizer de cada texto e os seus contextos de produção e de circulação. Além disso, intentou-se evidenciar os aspectos discursivos e ideológicos que permeiam, inevitavelmente, todos os textos, procurando-se, dessa forma, fomentar um exercício crítico, cuidadoso e menos ingênuo em relação às leituras realizadas e também às produções escritas. Para desse modo, despertar o aluno para o fato de que a escrita e a leitura devem ser vistas, também, como tomadas de posição (responsivas e ideológico-valorativas) diante daquilo que é dito.

Por entender que, por diversos fatores, o espaço da sala de aula, em contexto universitário, por vezes, não produz reflexão em relação às produções textuais dos alunos, e, também, por perceber a heterogeneidade desses sujeitos, bem como de suas necessidades, em torno da compreensão acerca da constituição e do funcionamento dos gêneros acadêmicos, investiu-se no rompimento dessa práxis, buscado, num processo dialógico, dar retornos individuais aos estudantes acerca de suas produções, além de propor diferentes estratégias de leitura e de escrita. Desse modo, investiu-se de forma ostensiva na escrita e reescrita dos textos, a fim de se mostrar que todo texto é sempre passível de tornar-se outro, dada a sua condição de relativo acabamento (Bakhtin, 1979/1997); ou nos termos de Orlandi (2001, 1990/2007), o texto do ponto de vista empírico apresenta começo, meio e fim, mas considerado como discurso, é sempre da ordem da incompletude.

Assim, a leitura e a produção textual pensadas a partir das concepções de letramento numa perspectiva dialógica implicam compreendermos essas atividades como ações discursivas nas diversas esferas de atividade humana. Ou seja, relacionadas diretamente à vida e aos sujeitos em relações de interlocução, para desse modo, instigar o aluno, ao ler e escrever, inscrever-se como sujeito, seja frente ao texto que lê e interpreta, seja frente ao texto que escreve.

Diante desse contexto, este trabalho intenta analisar os modos de produzir sentido ao ato ler e à produção de escrita no âmbito do letramento acadêmico. Interessa-nos interrogar, também, sob a perspectiva discursiva, como o sujeito na Universidade é arregimentado no bojo de sua produção de modo a inscrever-se em seu projeto de dizer, uma vez que está constantemente submetido aos já ditos (Bakhtin, 1975/1998) das formulações desse lugar de produção de conhecimento. Além disso, busca-se atentar para o modo como os aspectos ideológico-valorativos, que permeiam toda e qualquer enunciação, são constitutivos das práticas discursivas, inclusive, ou, sobretudo, quando o sujeito se assume na posição de aluno universitário.

2. Os estudos do letramento

De início o termo letramento chega às escolas como forma de diretrizes curriculares e pedagógicas, sendo utilizado na fundamentação das práticas de alfabetização em

sala de aula. No entanto, mais recentemente, a compreensão de letramento tem sido alçada às práticas sócio-histórico-culturais de leitura e de escrita, visando à inserção do sujeito em práticas sociais múltiplas e pluridiversificadas. Nesse sentido, o fenômeno do letramento é considerado sempre socialmente situado e consociado a aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais.

Considerando tais abordagens, Street (1995) compreende que o letramento pode ser visto sob duas perspectivas: 1) a do modelo ideológico — que concebe o letramento como um conjunto de práticas sociais situadas envolvendo a leitura e a escrita; 2) a do modelo autônomo — que parte da premissa de que o ato de ler é uma mera atividade de decodificação de palavras, referindo-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito.

Aqui, nos endereçamos numa abordagem ideológica e, portanto, sociocultural, ou seja, consideramos as práticas sociais de uso da leitura e da escrita sob o matiz das situações interacionais. A essa perspectiva, alinhamos, ainda, a do discurso, que concebe essas práticas decorrentes das condições de produção e, por conseguinte, compreendem fundamentalmente o sujeito e a situação historicamente implicados.

Na perspectiva sociocultural, o conceito de letramento encontra lugar nos *Novos Estudos do Letramento* (Street, 1984, 1995; Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1999, 2001; Lea & Street, 2006), que consideram o letramento crítico, no sentido de dar ênfase aos aspectos ideológicos da prática social. Com base na visão ideológica, Street propõe o termo *letramentos*, no plural, pois, assim, abarcaria a ideia de letramentos múltiplos a que o sujeito fica exposto no seu contexto social. A caracterização *novos* a esses estudos deve-se à concepção de que leitura, escrita e sentido são sempre situados em práticas sociais específicas. Esses estudos privilegiam os sentidos, nos processos socioculturais, as habilidades técnicas/individuais dos sujeitos envolvidos em práticas letradas.

Dessa forma, as *práticas de letramento* são compreendidas como práticas culturais discursivas, que determinam a produção e a interpretação de textos em contextos específicos. Ou seja, as práticas de letramento são dependentes dos contextos de uso, assim, constituídas ideologicamente e, por isso, não podem ser tratadas como técnicas e/ou neutras.

Por isso, é fundamental, na questão do letramento, a promoção dos chamados *eventos de letramento*, sendo considerados como qualquer situação em que a escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação. Sinteticamente pode ser entendido como qualquer atividade que envolva a palavra escrita.

Considerando-se na perspectiva social da escrita uma situação comunicativa com atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita, um evento de letramento não se diferencia de outras situações da vida social, pois envolve uma atividade coletiva em que os vários participantes mobilizam coletivamente diferentes saberes segundo interesses individuais e comuns.

Em virtude disso, Street (1995) concebe os letramentos como múltiplos, sujeitos às relações de poder, em que as pessoas realizam novos letramentos a todo momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições socioculturais. Ao que Gee (1999) acrescenta, quanto mais o sujeito assume papéis distintos, melhor para desenvolver os seus «kits de identidade». Isso quer dizer que uma pessoa cumpre diferentes funções na sociedade e, em cada uma, faz determinado uso da linguagem, constituindo-se no âmbito de seus letramentos múltiplos.

3. Principais abordagens sobre a escrita no Ensino Superior

O conceito de letramento acadêmico desenvolvido no âmbito dos *Novos Estudos do Letramento* entende que as práticas escritas não podem ser neutras ou desarticuladas dos contextos de uso.

De acordo com Lea e Street (1998), a escrita do estudante no Ensino Superior é compreendida a partir de três perspectivas: (i) *modelo dos estudos das habilidades* que consiste num conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e desenvolver para, assim, transferi-las para os contextos mais amplos da universidade. (ii) *modelo da socialização acadêmica* que entende o professor como o principal responsável por introduzir os alunos na cultura universitária a fim de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade. E (iii) *modelo do letramento acadêmico* no qual os letramentos são vistos como práticas sociais e, portanto, constitutivos dos vários setores da esfera acadêmica; concentra-se nos significados que os sujeitos atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder entre instituição, professores e alunos, além de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos, bem como o processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao engajar-se em situações interativas típicas dessa esfera. Para os autores, esses três modelos não se excluem, mas são dependentes, pois o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade para se engajar nos modos de uso da escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários.

Nesse sentido, pensar o letramento acadêmico numa perspectiva discursiva é importante uma vez que, ao aprender as convenções que regulam um gênero do discurso, o estudante está, efetivamente, adentrando ao modo de funcionamento de novas práticas interlocutivas, no interior de esferas sociais outras.

Na perspectiva de Lea e Street (1998), o estudante vê a necessidade de utilizar um repertório linguístico adequado a cada departamento, disciplina e áreas temáticas, como uma das principais características das práticas de letramento acadêmico. Ao tentar adequar seu discurso às práticas acadêmicas, o aluno procura aderir aos Discursos Dominantes legitimados pela universidade, o que não pressupõe o engajamento efetivo nessas práticas (Gee, 1999)¹.

¹ Para Gee (1996), os “Discursos” não integram apenas aspectos da língua escrita, mas também aspectos comportamentais, valores, crenças, sistemas simbólicos e tecnológicos, a fim de ativar as identidades sociais dos indivíduos nas práticas sociais nas quais se inserem, assim, propõe grafia do termo com “D maiúsculo”.

Nessa direção e tomando como base a concepção ideológica do letramento, entende-se que o Ensino Superior é formado por diversas práticas sociais, nas quais professores e alunos constituem-se a partir das posições sujeito que assumem ao estabelecer relações de interlocução nessa esfera enunciativa com e pela a escrita.

Partindo do pressuposto de que as pessoas têm e fazem uso de diferentes letramentos associados a diferentes contextos, o letramento acadêmico fica caracterizado por requerer formas diferenciadas para a escolarização, daí a importância de se fomentar, também, no ensino universitário práticas de letramentos decorrentes de eventos específicos de letramento.

No caso do *letramento acadêmico*, o domínio social em destaque é o acadêmico, assim, as articulações dizem respeito ao uso de linguagens especializadas nesse contexto. E fazem referência aos papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores no que diz respeito às finalidades de os alunos estarem nesse domínio, e às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. Todos esses aspectos inter-relacionam-se, inevitavelmente, pois o letramento, compreendido como práticas sociais, envolve (Gee, 1999, 2001) formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto.

O letramento crítico, na visão de Gee (1999), representa um caminho para libertação e para emancipação, capaz de conceder aos sujeitos o poder de participar de letramentos dominantes, de questionar a realidade em torno de si, bem como de analisar práticas sociais da língua de maneira crítica, com apoio da metalinguagem que as constituem.

Considerando que o letramento representa maneiras sociais e culturais de se proceder através do uso de textos, essa visão compreende o letramento a partir das maneiras que os indivíduos, grupos, comunidades e sociedades colocam as práticas letradas em funcionamento. Isso implica estudar salas de aula como lugares sociais e culturais onde práticas particulares podem servir na ação de questionar quais textos, formas de falar, ler, escrever e comportar-se são privilegiados e por quê.

Desse modo, é importante que as propostas de trabalho de leitura e de escrita envolvam sempre textos de diferentes gêneros a fim de que os alunos possam não apenas aprender, mas apreender e aprimorar o uso da língua, sobretudo, aqueles constituídos pelo discurso acadêmico caracterizado pela mobilização do dizer científico.

É importante salientar que enquanto alguns letramentos são legitimados por instituições outros são desvalorizados. Hamilton (2000) apresenta a noção de *letramentos dominantes*, relacionados às práticas de organizações formais, como as da escola, fazendo parte dos discursos especializados da comunidade educacional, padronizados e definidos de acordo com os efeitos formais da instituição ou com as disciplinas acadêmicas. Nessa noção, os professores controlam o acesso ao conhecimento, de acordo com as situações contextuais e objetivos educacionais.

Deve-se considerar que as práticas escolares são muitas, sendo que, às vezes, a aprendizagem é separada do uso, distribuída em especialidades, o que pode gerar problemas para o ensino e para a aprendizagem.

4. Letramento acadêmico: possíveis conflitos e alternativas

Retoma-se a ideia de que o letramento acadêmico requerer formas especializadas, uma vez que emerge das práticas sociais mais escolarizadas. Assim, sendo a instância acadêmica um espaço de produção e sistematização do conhecimento, espera-se que circulem, em seu interior, textos cujas feições se diferenciem daquelas que circulam em outros níveis de escolarização e nos meios menos formais.

No entanto, muitas vezes o aluno que ingressa na universidade rompe inicialmente com alguns requisitos de forma, conteúdo e estilo que são próprios desse domínio na constituição do discurso acadêmico e que, por sua vez, caracterizaria os gêneros discursivos dessa esfera. Entende-se que essa ruptura não se dá de forma intencional, mas pelo desconhecimento de quais são esses requisitos, já que, ao longo de sua trajetória escolar, o aluno foi submetido ao que Street (1984) chamou de modelo autônomo de letramento, como dito, caracterizado pelo ato de ler como mera atividade de decodificação, sem considerar as práticas sociais, balizadoras do uso da língua.

Considerando que há divergência entre os diversos letramentos, chamamos atenção à forma com que alunos universitários se engajam ao discurso acadêmico; quais sentidos atribuem às práticas escritas desse domínio, bem como quais conflitos têm sido estabelecidos entre professores e alunos, quando não há correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido por parte dos professores e da instituição. Ou seja, ao entrar na universidade, a esse estudante é solicitado produzir gêneros discursivos que nunca lhe foram ensinados, mas que de algum modo lhe são cobrados.

É consenso que os textos são situados e reconhecidos por disciplinas conforme suas especificidades, ou seja, as várias esferas discursivas possuem as suas próprias normas e convenções para produzir conhecimento, além disso, os textos variam linguisticamente em função da sua finalidade e contexto de produção.

Segundo Herdenson e Hirst (2006), quando se fala em letramento acadêmico (textos e atividades especializadas), é importante se pensar em criar condições para abordagens situadas da leitura e da escrita para o desenvolvimento de repertórios flexíveis de letramento. Dessa forma, os estudantes podem transformar e adaptar às condições em constante mudança sem deixar de valorizar as suas próprias identidades. Seguindo a mesma direção, Gee (1999) aponta que o sentido dado ao texto é regulado pelo contexto em que está inserido.

Nessa acepção, os estudos do letramento defendem, no contexto da universidade, que o professor promova eventos de letramento — como a própria aula, participação em eventos acadêmicos/científicos, visitas técnicas — que favoreçam práticas de textos acadêmicos inseridos às perspectivas de estudo e de formação profissional do

aluno, de modo a fazer com que essas práticas sejam percebidas como resultantes de eventos situados e contextualizados e, assim, fazer com que o texto tenha e faça sentido à vida do aluno.

Ao contemplar práticas textuais em contextos variados, Street (2006) procura demonstrar a variedade e a complexidade dos letramentos, haja vista as relações ideologicamente implicadas nesses diferentes contextos. Dessa forma, fazer com que o estudante universitário sintá-se e perceba-se como tal implica em fazer com que sua leitura e sua produção textual tenham um endereçamento concreto, capaz de realizar ações interlocutoras socialmente constituídas e representativas das posições discursivas historicamente construídas.

Guedes-Pinto (2010), na trilha desses autores, defende a visão dialógica dos letramentos, pois considera as atividades de leitura e escrita em relação ao outro. Para ela, os estudos do letramento tomam a língua como prática social, cujos usos estão relacionados ao contexto imediato, com destaque para aspectos sociais das práticas de letramento e correlação das forças simbólicas em jogo.

5. Os processos interacionais, a dialogicidade e suas implicações na leitura e na produção textual na esfera acadêmica

Considerando que as interações humanas se dão tendo a linguagem como instrumento de mediação, conforme proposição de Vigotski (1984), e que os usos da linguagem se efetivam por meio dos gêneros do discurso, conforme propõe o Círculo de Bakhtin, chamamos a atenção para a importância do estudo dos gêneros discursivos na esfera acadêmica tanto no que diz respeito ao reconhecimento dos gêneros que circulam nesse *locus* social, quanto seus usos, principalmente, os decorrentes de habilidades que emergem de práticas de leitura e da produção textual, uma vez que os gêneros tomados como unidades textuais/discursivas regulam, organizam e se constituem na interação humana.

Para isso, faz-se uso da noção de esfera de atividade ou de circulação de discursos como domínio de produção discursiva ou atividade humana em que os gêneros discursivos circulam (Bakhtin, 1979/1997) — familiar, profissional, escolar, acadêmica, jornalística, religiosa, artística, publicitária, etc. — em diferentes posições sociais, em que os sujeitos atuam nos diferentes lugares interlocutivos. Essas esferas de atividade e circulação de discursos interpenetram-se na vida das pessoas, para organizar a vida cotidiana (Rojo, 2009).

Conforme Bakhtin (1979/1997), o uso da língua está relacionado a essas diversas esferas da atividade humana, por isso o fato de o caráter e as formas desse uso ser tão variado como as próprias esferas. Para o autor, o funcionamento da língua se dá em formas de enunciados (orais e escritos [e podemos acrescentar, de outras formas semióticas]) concretos e singulares, que emanam dos participantes nos processos de interação. Esses enunciados refletem as condições específicas e o objeto de cada

uma das esferas comunicativas, não somente por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também, sobretudo, por sua composição. Bakhtin aponta que esses três elementos — *conteúdo temático, estilo e construção composicional* — estão vinculados indissolavelmente na totalidade do enunciado e são determinados de modo semelhante pela especificidade de uma dada 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, 1979/1997, p. 279).

A relação que Bakhtin aponta entre *conteúdo temático, estilo e composição* e seus vínculos na totalidade do enunciado é fundamental para compreendermos que é através da situação de interação social que se constituem e funcionam os gêneros. O tema da enunciação é concreto, como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação, em toda sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema.

Importante marcar também que cada situação de interação irá produzir aquilo que Bakhtin compreende como reação-resposta ativa responsiva. As múltiplas possibilidades de respostas estão ligadas à multiplicidade de significação do enunciado. Para Bakhtin/Volochínov (1929/2002), a multiplicidade/plurivalência das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra.

A noção de recepção/compreensão ativa proposta pelo Círculo ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. O locutor enuncia em função da existência de um interlocutor, requerendo deste uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte.

Assim, na visão de Bakhtin/Volochínov (1929/2002, p. 123, grifos do autor):

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 considera o dialogismo, dentre outras questões, como as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica compartilhada socialmente, isto é, que se realiza em um tempo e local específicos, mas sempre mutável, devido às variações do contexto. Segundo Bakhtin, o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois mesmo entre produções monológicas (a externalização monológica) observamos sempre uma relação dialógica; portanto, todo gênero do discurso é dialógico.

Com isso, os gêneros discursivos emergem, organizam, regulam e orientam as práticas discursivas em lugares determinados socialmente. A universidade é um desses lugares, sendo que esse estrato social goza de muito prestígio. Assim, os

processos comunicativos nessa esfera exigem dos estudantes domínio dos gêneros postos em circulação nesse ambiente, visto que os enunciados que sobressaem na instância acadêmica ganham destaque por estarem relacionados à construção e disseminação do conhecimento, e evoluem, sempre, uma relação de saber e poder entre aqueles que se constroem identitariamente nesse espaço.

Nesse sentido, dadas as práticas sociais de interação nessa instância de letramento, faz-se mister ao estudante universitário fazer uso dos gêneros discursivos visando sua inclusão nesse espaço. Para isso, é importante, reconhecer e estar apto à prática de produção de textos escritos de vários gêneros, como, fichamento, diário de leitura, resumo, relatório, memorial, resenha, artigo acadêmico, entre outros; e orais, como, apresentação de seminários, debates, palestras, etc.

Nessa perspectiva, compreender a leitura e a produção textual a partir das concepções de letramento e dos gêneros discursivos implica pensarmos essas atividades como ações discursivas nas diversas esferas de atividade humana, ou seja, relacionadas diretamente entre a vida e os sujeitos postos em relações interpessoais. Dadas as possibilidades dessas atividades, convém tratarmos os termos no plural, assim, leituras e produções textuais ganham a devida abrangência de suas funções diversas considerando-se que seus usos estão relacionados a finalidades específicas em contextos de uso situados (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000) socialmente.

A partir disso, pensar a leitura pode nos levar primeiramente a duas funções: a primeira, cristalizada como atividade erudita em que aquilo que se lê pouco tem a ver com vida do leitor, destaca-se as obras literárias (*leitura de fruição*). E a segunda, como uma prática cotidiana (e necessária) para execução de atividades humanas. Assim, é preciso se estar atento para aquilo que se lê, onde, como e quando se lê, e, sobretudo, por que se lê, mediante diferentes finalidades.

Na questão das leituras fomentadas na universidade, é importante que o professor considere as histórias de leituras dos ingressantes a essa esfera social. Os alunos chegam à universidade com visões de mundo distintas e isso reflete também no modo como esses sujeitos foram construindo seus repertórios de leituras, bem como foram também constituídos por essas leituras, na maioria das vezes, distintas daquelas que têm prestígio na universidade, e que constituem a rede de conhecimento prévio desses alunos.

Zavala (2010) aponta uma heterogeneidade entre os alunos na universidade em virtude da salutar massificação do ensino superior. Justifica afirmando que no passado os alunos provinham de uma elite cuja formação caracterizava-se pela homogeneidade, contemporaneamente estão no mesmo lugar estudantes com formações distintas, assim, diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, o que, conseqüentemente, gera conflito. Roland Barthes (1988) radicaliza essa ideia em *A morte do autor* em prol do nascimento do leitor de um texto. Para Barthes, um texto é feito de escritas múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação. No entanto, entende que há

um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar é o leitor. Já para Geraldi (1997), o trabalho de leitura se dá num processo dialógico entre leitor e autor, ou seja, na interação entre ambos, mas descarta a sobreposição da voz do leitor à voz autor.

Assim, sem desconsiderar o efeito da autoria, dizemos que a leitura, em textos de diferentes gêneros discursivos, implica construção de sentidos, o que requer participação ativa do leitor, que coaduna o seu conhecimento prévio ao conteúdo veiculado pelo autor no processo de interpretação/compreensão de textos. Consequentemente, todo texto terá uma relação com um auditório específico, possibilitando uma leitura, também específica. Nos termos de Orlandi (1988), toda leitura tem sua história. A autora argumenta que para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje poderão ser no futuro. Isto pode ser observado em todos nós, uma vez que lemos diferentemente um mesmo texto em épocas e condições diferentes. É por isso também que se fala em efeitos de sentido produzidos pelo texto.

Mesmo pensando na construção de sentido(s) da leitura, uma observação importante encontra-se em Baltar, Cerutti-Rizzatti & Zandomenego (2011): os textos podem ser lidos de modo particular por diferentes leitores em diferentes momentos históricos, no entanto, isso não autoriza a cada leitor conferir ao texto uma interpretação tão particularizada a ponto de tangenciar ou deformar o que está escrito no texto, ou evadir sobre tal conteúdo. Mesmo considerando-se a diversidade de repertórios de mundo de cada leitor, os textos são produzidos a partir de um projeto, plano de conteúdo, do qual sentidos precisam ser apreendidos, caso contrário cada leitor poderia entender o texto de modo tão particular que não encontraria convergência na leitura de outros sujeitos. Nessa direção, podemos dizer que há sentido(s) possível(is) para o texto, mas não se trata de qualquer sentido. Assim, para um mesmo texto, leitores diversos precisam minimamente evidenciar pontos comuns da leitura partilhada. O que se observa é que há gêneros discursivos que permitem maior variedade de leitura, como os poemas (requer mais subjetividade), e outros que apresentam um espectro menor, a exemplo dos técnico-científicos (requer mais objetividade).

A interação entre leitor e autor a partir dos gêneros discursivos empreende um diálogo que provoca no leitor algum modo de transformação, uma vez que para Bakhtin/Volochínov (1929/2002), o sujeito se constitui na alteridade; e ainda, nos dizeres de Vigotski (1984), internalizamos nossas representações de mundo por meio das relações intersubjetivas, assim, a partir da leitura somos levados a ampliar nosso horizonte apreciativo.

Desse modo, entende-se que ler com proficiência gêneros textuais/discursivos da esfera acadêmica contribui significativamente para que a apropriação de conteúdos temáticos, de recursos de estilo e de informações sobre configuração composicional desses gêneros; apropriação essa que poderá contribuir substancialmente na produção de textos congêneres. Nesse sentido, também, apontamos a importância das relações dialógicas no processo de apropriação dos gêneros acadêmicos. Os gêneros em

si encontram-se relativamente estabilizado, nos termos de Bakhtin, no entanto o aluno que chega à Universidade pode não reconhecer de imediato os elementos constitutivos, particulares e diferenciais desses gêneros.

No tangente à escrita, um texto menos previsível precisa veicular conteúdo mais informativo de modo a promover sua recepção de forma mais interessante e envolvente. Para isso, é essencial um intenso processo de leitura de textos em gêneros discursivos diversos que versem sobre o tema a ser abordado. Caso contrário, o ato de produção textual poderá ficar comprometido. Assim, quanto mais fomentada a leitura de textos nos gêneros discursivos na esfera acadêmica, mais efetivamente os alunos universitários tenderão a produzi-los com precisão, clareza objetividade, esses textos. E, sobretudo, observando a adequação interacional, a apropriação àquela esfera da atividade humana e o enriquecimento nas relações intersubjetivas oriundas daquele gênero.

Outro ponto de extrema relevância no tangente às relações entre leitura e produção textual é importância da refacção do texto, visto que raramente a primeira versão do texto corresponderá à versão final. Há quem diga que não existe texto terminado, e sim textos “abandonados”, pois sempre se que se volta ao texto nota-se algum ponto a ser repensado, reelaborado e, portanto, reescrito, haja vista que no retorno ao texto já se está afetado por outras leituras. Disso, afirma-se que tão importante quanto escrever é voltar ao texto (re-elaborá-lo), um ato essencialmente dialógico, um diálogo intersubjetivo, pois nesse ato aquele que escreve se vê diante à exterioridade de seu modo organizar o dizer; um processo auto-reflexivo de (re)conhecimento.

A atividade de reescrever o texto implica um trabalho tão ou mais minucioso quanto o dispensado à primeira versão. É preciso despender um monitoramento em que a leitura do próprio texto é de fundamental importância e requer, tanto quanto possível, distanciamento temporal para uma leitura avaliativa. Logicamente, essa atividade avaliativa de modo a propiciar a refacção do texto pode ser feita por um terceiro, e, na universidade, esse é um dos papéis do professor, mas não é exclusivo dele, essa tarefa é antes de tudo daquele que escreve, que poderá, também, contar com colaboração de colegas do universo acadêmico.

Cabe, ainda, assinalar a importância de se discutir produção escrita e práticas de leitura, emergentes do contexto da universidade relacionadas ao contexto de sua emergência em que vozes se sobrepõem e se opõem em processos de formulação e circulação de conhecimento. Nesse sentido, faz-se importante salientar que o dialogismo não deve ser confundido com a polifonia (Bakhtin, 1963/2008), porque aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e esta se caracteriza por *vozes confluentes veladas ou desveladas* no discurso².

Na esteira bakhtiniana, Authier-Revuz (1990), aponta a necessidade de se analisar o princípio da heterogeneidade; a ideia de que a linguagem é heterogênea, isto é,

² Neste trabalho, não discutiremos de forma extensiva a questão da polifonia. Recomendamos a discussão em Tezza (2006) sobre o assunto.

de que o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o “já dito” sobre o qual qualquer discurso se constrói, ou seja, numa relação de alteridade. A autora distingue duas formas de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada. A primeira é aquela que não se mostra no fio do discurso. A segunda é a inscrição do outro na sequência do discurso, alterando sua aparente unicidade.

A heterogeneidade mostrada pode ser ainda marcada e não marcada. Quando for marcada, é da ordem da enunciação, visível na materialidade linguística, como o discurso direto e as aspas, entre outras ocorrências. Se for não marcada, é da ordem do discurso, em que o outro é dado a conhecer sem uma marca unívoca, como o discurso indireto livre, a ironia, as metáforas, os jogos de palavra etc. Já a heterogeneidade constitutiva não revela o outro e é concebida no nível do interdiscurso e do inconsciente. Para elaborar tal conceito, a autora articulou o dialogismo de Bakhtin com o seu de heterogeneidade constitutiva por meio de uma abordagem psicanalítica.

Enquanto o dialogismo se refere às conversações que estruturam uma dada linguagem, a polifonia tem como principal propriedade a diversidade de vozes controversas no interior de um texto.

Além da questão acerca da polifonia e do dialogismo, faz-se mister atentar-se à proposta de Bakhtin (1979/1997) em relação à existência de dois grandes grupos de gêneros discursivos: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os primários são aqueles que se constituíram na comunicação verbal cotidiana (os tipos de diálogo oral, como a linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, o bilhete, a carta familiar...). Os gêneros secundários são os que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais desenvolvida, principalmente escrita: os gêneros das esferas artística, científica, sociopolítica, etc.

Bakhtin (1979/1997) destaca a importância dessa diferenciação (gêneros primários e secundários), pois a inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros de outro (Bakhtin, 1963/2008), é o que esclarece a natureza do enunciado; e, além disso, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo.

O autor fala que não podemos ignorar a natureza do enunciado, tampouco as particularidades dos gêneros, que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico, ou seja, não podemos desvirtuar a historicidade do estudo para não enfraquecer o vínculo existente entre a língua e a vida. “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, 1979/1997, p. 282).

Os gêneros discursivos emergem, organizam, regulam e orientam as práticas discursivas em lugares determinados socialmente. A universidade é um desses lugares. Assim, os processos comunicativos nessa esfera exigem dos estudantes domínio dos gêneros postos em circulação nesse ambiente, visto que os enunciados

que sobressaem na instância acadêmica ganham destaque por estarem relacionados à construção e disseminação do conhecimento, e evoluem sempre uma relação de saber e poder entre aqueles que se constroem identitariamente nesse espaço. Nesse sentido uma série de vozes podem ser convocadas na produção escrita acadêmica a fim de assegurar, garantir, respaldar um caráter de credibilidade ao texto — o que pode ser marcada pela dialogia. No entanto, não basta a sobreposição de vozes, é necessário também despertar no estudante universitário o caráter crítico ao ponto de produzir textos polifônicos que marquem pontos de vistas diferentes entre os interlocutores, ou seja, com voz e postura pessoal acerca do tema em pauta, contrapondo-se em defesa de seu posicionamento.

6. Análise da produção textual

Como sinalizamos na introdução, propõe-se nesta seção analisar uma produção textual decorrente da última atividade avaliativa desenvolvida por um estudante no final do primeiro semestre de seu ingresso à Universidade. Essa atividade foi proposta como parte da avaliação final destinada aos alunos que no cômputo de sua média final não atingiram o percentual suficiente para a aprovação na disciplina de *Leitura e Produção Textual Acadêmica*.

Cabe anotar que, no decorrer do semestre, as atividades de produção textual pautadas pelos gêneros discursivos acadêmicos foram desenvolvidas a partir de aulas expositivas e dialogadas tendo como foco o estudo de textos técnico-científicos relevantes para o desempenho das atividades acadêmicas, sobretudo aqueles requeridos nas primeiras fases do ensino superior. Nessa direção, buscou-se desenvolver habilidades que fizessem com que o estudante pudesse reconhecer e distinguir diferentes gêneros discursivos, em suas particularidades constitutivo-funcionais. Para tanto, após o estudo do funcionamento de cada gênero, os acadêmicos foram solicitados à produção textual mediante leituras prévias de textos-fonte³.

Após a avaliação, os textos eram devolvidos aos estudantes com anotações adjuntas e/ou após o texto. Além das anotações por escrito, era aberto um espaço para que o aluno pudesse, individualmente, questionar as anotações feitas em seu texto. Ao aluno cujo texto era considerado não condizente à expectativa do projeto textual/discursivo ao gênero proposto, era dada a possibilidade de reescrita, sendo esse texto submetido à nova avaliação. Salientamos, ainda, que ao estudante cujo texto passasse a analisar, em todas as demais produções escritas, foi solicitada a reescrita de seu texto.

Especificamente em relação a essa atividade avaliativa, o texto sob análise constituiu-se de uma das três proposições da avaliação, em que objetivo era, a partir da leitura do texto-fonte, elaborar uma resenha.

³ Estamos nomeando texto-fonte aquele do qual as ideias e ou informações são obtidas. Em particular, a produção de fichamentos, resumos e resenhas mantém, sobremaneira, uma relação de intertextualidade com um texto primeiro.

FOTOGRAFIA: ANDRÉ BEINCO



Primeira etapa: 500 metros de cerca isolaram um bairro à beira da rodovia

Cidades

Atrás dos muros

Para prevenir o crime, cidadezinha está sendo inteiramente cercada por alambrados

Iracemápolis é uma pacata cidade de 15 000 habitantes, a 160 quilômetros de São Paulo, que se gaba de contar nos dedos de uma mão o número de presos que cumprem pena: são apenas três. A violência é coisa tão rara lá que nem chega a dar trabalho para os dezesseis homens do efetivo da Polícia Militar. Em todo este ano, foram registrados apenas sete roubos. Ainda assim, Iracemápolis deixou-se contaminar pelo mesmo pavor que aflige as metrópoles e tomou uma provi-

habitação, num percurso de quase 9 quilômetros. "Quero transformar a cidade num grande condomínio fechado", diz Consenza. "Só assim será possível manter a qualidade de vida que temos aqui e evitar futuros problemas de segurança."

Quando a obra, orçada em 300 000 reais, estiver concluída, no início do próximo ano, ninguém entrará ou sairá despercebido de Iracemápolis. As entradas do município receberão portais com guirritas de segurança monitoradas por câma-

ras de vídeo 24 horas por dia, ligadas a uma central da Polícia Militar. Por enquanto, a cerca ocupa um trecho de 500 metros e divide um bairro de classe média de uma movimentada rodovia, a SP 151. Foi exatamente ali que aconteceu o último e mais violento roubo registrado no município, há dois meses. O aposentado José da Silva saía de casa para uma caminhada quando foi surpreendido por dois assaltantes armados que levaram sua caminhonete zero-quilômetro e o fizeram refém por uma hora sob a mira de um revólver. Hoje, a cerca passa bem em frente a sua casa. "Estamos bem mais protegidos agora", diz ele.

A idéia de viver em condomínio fechado está sendo levada a sério pelos moradores. Eles não dão a mínima importância ao fato de Iracemápolis mais parecer uma cidade medieval murada, uma ilha separada

do mundo real por um alambrado. Alguns hábitos já começaram a mudar no cotidiano das pessoas que vivem do lado de dentro da cerca. Até bem pouco tempo atrás, raramente se viam crianças nas ruas nas áreas próximas às rodovias. Hoje, os pais deixam que elas brinquem tranquilamente por ali. ■



Jose da Silva, a última vítima: maior segurança



do mundo real por um alambrado. Alguns hábitos já começaram a mudar no cotidiano das pessoas que vivem do lado de dentro da cerca. Até bem pouco tempo atrás, raramente se viam crianças nas ruas nas áreas próximas às rodovias. Hoje, os pais deixam que elas brinquem tranquilamente por ali. ■

Rachel Verano, de Iracemápolis

Figura 1. Texto-fonte

O texto "Atrás dos Muros", publicado em agosto de 2000 pela revista "Veja", é uma reportagem do jornalista Rachel Verano. O texto apresenta a notícia de que uma pequena cidade do estado de São Paulo está em fase de passando pela construção de um muro que separará o município do restante do estado, com o intuito de diminuir os índices criminais.

O primeiro parágrafo da reportagem fala sobre a cidade em questão, focando nos baixos índices de criminalidades que ~~mais~~ ^{se} são usados como desculpa para a ~~polícia~~ ^{polícia}. Ele ainda apresenta citação do próprio prefeito da cidade, ele diz querer transformar a cidade em um condomínio fechado e, assim, diminuir a criminalidade.

Verano dedica a segunda parte de seu texto para ^o dinheiro investido na obra e dá um exemplo de ato criminoso ocorrido dois meses antes da publicação do texto na revista.

No terceiro, e último, parágrafo ela ~~exibe~~ ^{exibe} a sua opinião e respeito do assunto, comparando a cidade com um vilarejo medieval. O texto é encerrado com a exposição de costumes que foram afetados com a construção do muro.

O tipo de texto que Rachel Verano escreve é bastante comum. Apresenta uma notícia, alguns fatos, entrevista, posição da autora em relação a isso e deixa para o leitor as conclusões finais.

É interessante apontar também a maneira como a visão da autora é exposta, ela não usa primeira pessoa e usa um espaço textual pequeno para ~~se~~ ^{representar} apresentar sua posição.

do projeto
de construção do muro

Verano conclui o repor- texto ~~após~~ ^{após} escrevendo sobre ~~costumes~~ ^{alteração} a alteração de costumes que isolara já causa para a população de " "

Figura 2. Primeira produção

Mesmo tratando-se de uma avaliação final (Exame Final de *Leitura e Produção Textual Acadêmica*), à medida que os alunos entregavam a prova, optou-se por fazer a avaliação prévia dessa parte do exame, especificamente, uma vez que era a questão com maior peso para a atribuição de nota. Após a leitura, cada aluno recebia um *feedback* de seu texto oralmente; as anotações no texto eram feitas pelo próprio aluno, caso desejasse. Em seguida, o aluno podia reescrever seu texto, se assim, quisesse.

O texto "Atrás dos Muros", publicado em agosto de 2000 pela revista "Veja", é uma reportagem da jornalista Rachel Verano que apresenta a notícia da construção de um muro que pretende separar o município de Itacemópolis do restante de São Paulo e a posição da autora quanto ao fato inusitado.

O primeiro parágrafo da reportagem fala da cidade de Itacemópolis e seus baixos índices criminais. Ele apresenta o fato da construção do muro cercando toda o perímetro urbano e citação do prefeito da cidade que, segundo Verano, diz querer transformar a cidade em um condomínio fechado e, assim, diminuir a criminalidade no município.

Verano dedica a segunda do seu texto para falar do dinheiro investido na obra e dá um exemplo de crime violento ocorrido na cidade dois meses antes da publicação do texto na revista.

No terceiro, e último, parágrafo ela expõe sua opinião a respeito do assunto, comparando a cidade com um vilarejo medieval. Verano conclui o texto escrevendo sobre a alteração de costumes que o isolamento já causa a população de Itacemópolis.

O tipo de texto que Rachel Verano escreve representa uma parcela pequena no meio jornalístico, a apresentada a fim de dar a posição da autora, embora deixe para o leitor as conclusões finais.

É interessante abordar também a maneira como a autora expõe sua visão. Ela não usa primeira pessoa e ocupa um espaço textual pequeno dando a impressão de que também compõe o texto.

Figura 3. Segunda produção

- (1) Observamos que as rasuras existentes no primeiro texto e ausentes no segundo, são marcas do processo de reescrita do próprio aluno;
- (2) A pressão do corpo sobre o instrumento de escrita (caneta) aponta para o traço da letra mais preciso, marcado de forma mais impositiva, no segundo texto em relação ao primeiro, o que pode nos levar à conjectura de maior segurança quando frente ao processo de reescrita, tendo em vista o processo dialógico a que se submeteu após a primeira versão do texto.
- (3) Tanto as rasuras (riscos, traços, escritas encaixadas, escritas sobrepostas...) inferem o excesso do dizer, às sobras da linguagem, aquilo que precisa ser administrados de modo tornar possível a produção do projeto de dizer e a construção de um efeito de fecho ao texto.
- (4) A marca da assinatura ao segundo texto também pode corroborar a entrada subjetiva ao texto, não só como uma marca de um sujeito empírico que subscreve à sua escrita, mas como evidencia do sujeito que se atenta para a necessidade de se inscrever no texto, sobretudo, por se tratar, especificamente, do gênero resenha.

Tabela comparativa (1)

Primeiro parágrafo — primeira produção

O texto "Atrás dos Muros", publicado em agosto de 2000 pela revista "Veja", é uma reportagem da jornalista Rachel Verano. O texto apresenta a notícia de que uma pequena cidade do estado de São Paulo está ~~em fase de~~ passando pela construção de um muro que separará o município do restante do estado, com o intuito de diminuir os índices criminais.

Primeiro parágrafo — segunda produção

O texto "Atrás dos Muros", publicado em agosto de 2000 pela revista "Veja", é uma reportagem da jornalista Rachel Verano que apresenta a notícia da construção de um muro que pretende separar o município de Itacemápolis do restante de São Paulo e a posição da autora quanto ao fato inusitado.

(5) Mesmo tendo como ponto de partida boa parte da formulação no primeiro parágrafo, do texto (1) no (2), o segundo texto altera significativamente a forma de referenciar o assunto-tema da matéria resenhada (separando as informações principais das secundárias; ação intrínseca ao processo de resumir para resenhar). Além disso, atenta para um ponto importante na caracterização da resenha que consiste em marcar a diferença entre a avaliação do texto daquele que resenha em relação à avaliação posta no próprio texto resenhado:

Texto 1	Texto 2
apresenta a notícia de uma pequena cidade do estado de São Paulo que está passando pela construção de um muro que separará o município do restante do estado	apresenta a notícia da construção de um muro que pretende separar o município de Itacemápolis do restante de São Paulo e a posição da autora quanto ao fato inusitado

Tabela comparativa (2)

Segundo parágrafo — primeira produção

O primeiro parágrafo da reportagem fala sobre a cidade em questão, focando nos baixos índices de criminalidades que mais tarde são usados como desculpa para o muro. Ele ainda apresenta citação do próprio prefeito da cidade, ele diz querer transformar a cidade em um condomínio fechado e, assim, diminuir a criminalidade.

Segundo parágrafo — segunda produção

O primeiro parágrafo da reportagem fala da cidade de Itacemápolis e seus baixos índices criminais. Ele apresenta o fato da construção do muro cercando toda o perímetro urbano e citação do prefeito da cidade que, segundo verano, diz querer transformar a cidade em um condomínio fechado e, assim, diminuir a criminalidade no município.

(6) O segundo parágrafo do texto (2) também mantém a ideia inicial parafrástica ao texto (1), com a diferença de registrar o nome da cidade em questão. No entanto, a mudança mais significativa é marcada pelo registro da sobreposição de vozes:

(7)

Texto 1	Texto 2
Ele ainda apresenta citação do próprio prefeito da cidade, ele diz querer transformar a cidade em condomínio fechado	Ele apresenta [...] e citação do prefeito da cidade que, segundo Verano, diz querer transformar a cidade em condomínio fechado

A essa sobreposição de vozes pode-se, ainda, dizer que uma outra voz se soma, explicitando o que Authier-Revuz (1990) chama de heterogeneidade mostrada e marcada no discurso (discurso indireto); a voz daquele que se põe a resenhar. O que se poderia chamar de uma marca duplamente dialógica. Indo além, o modo como essa sobreposição de vozes é explicitado pode servir de índice para a presença da polifonia no texto resenhado, nos termos de Bakhtin (1979/1997). Nesse caso, a polifonia não se restringe ao dialogismo, mas a posições distintas que marcam cada voz dentro do texto, dirigindo cada discurso presente no texto-resenha. Ao dizer “segundo Verano”, o discurso indireto estaria denotando a indicação de uma voz à outra, mas ao acrescentar “diz querer”, o texto (2) marca a posição daquele que escreve ao apontar a latência de uma possibilidade de dúvida em relação à referência da voz de um sujeito na voz de outrem.

Tabela comparativa (3)

Quarto parágrafo — primeira produção

No terceiro, e último, parágrafo ela expõe a sua opinião a respeito do assunto, comparando a cidade com um vilarejo medieval. O texto é encerrado com a exposição de costumes que foram afetados com a construção do muro.

Quarto parágrafo — segunda produção

No terceiro, e último, parágrafo ela expõe sua opinião a respeito do assunto, comparando a cidade com um vilarejo medieval. Verano conclui o texto escrevendo sobre a alteração de costumes que o isolamento já causa a população de Itacemópolis.

Ao modo da refacção dos outros parágrafos, o texto (2) mantém a estrutura inicial do texto (1) e produz alteração significativa (ao final do parágrafo) ao se inscrever como sujeito dessa escrita na relação com a escrita do outro. Dito de outro modo, a característica que marca o gênero resenha surge justamente na refacção, no ponto em que aquele que se põe a resenhar dialoga como o texto-fonte, mas não restringe-se a reportar as informações contidas naquele texto.

Texto 1	Texto 2
O texto é encerrado com a exposição de costumes que foram afetados com a construção do muro.	Verano conclui o texto escrevendo sobre a alteração de costumes que o isolamento já causa a população de Iracemápolis.

Ao substituir a construção “o texto é encerrado” por “Verano conclui”, a resenha alcança o propósito para além de trazer a informação sintetizada do texto-fonte, uma vez que novamente, num processo dialógico, aponta para a voz e posição do outro presente na construção de um texto “aparentemente” informativo como é o jornalístico.

Tabela comparativa (4)

Quarto e quinto parágrafo — primeira produção

O tipo de texto que Rachel Verano escreve é bastante comum. Apresenta uma notícia, alguns fatos, entrevista, posição da autora em relação ao assunto e deixa para o leitor as conclusões finais. É interessante apontar também a maneira como a autora expõe sua visão, ela não usa primeira pessoa e usa um espaço textual pequeno para ~~isso~~ apresentar sua posição.

Quarto e quinto parágrafo — segunda produção

O tipo de texto que Rachel Verano escreve representa uma parcela pequena no meio jornalístico, apresentando a linha da fato a posição da autora, embora deixe para o leitor as conclusões finais. É interessante abordar também a maneira como a autora expõe sua visão. Ela não usa primeira pessoa e ocupa um espaço textual pequeno dando a impressão de que também compõe o texto.

Após a apresentação, nos parágrafos antecedentes, da estrutura do texto resenhado e do modo como a autora marca-se no texto, ora pautada por estratégias de trazer informações de cunho jornalístico, ora por assumir sua posição em relação à matéria veiculada, os dois últimos parágrafos da resenha buscam um efeito de finalização alçada na avaliação do texto-fonte. Ao fazer isso, o aluno novamente intenta assegurar a caracterização do gênero resenha ao explicitar sua percepção geral acerca do modo como a jornalista escreve sua matéria. Vale notar que apesar de o quarto parágrafo apresentar um posicionamento diferente acerca da avaliação da matéria no texto (1) para o texto (2), o que pode ser um reflexo do processo dialógico estabelecido com o professor durante o *feedback* da primeira versão, há a manutenção de uma tentativa de se posicionar em relação ao texto resenhado e garantir que o gênero que está escrevendo é de fato uma resenha, assim, percebe-se um gesto de inscrição desse sujeito em sua escrita.

Texto 1	Texto 2
O tipo de texto que Rachel Verano escreve é bastante comum	O tipo de texto que Rachel Verano escreve representa uma parcela pequena no meio jornalístico

5. Efeito de fecho

A articulação dos elementos teóricos da Linguística Aplicada, sobretudo aqueles que discutem as práticas de letramento na Universidade, aliados a uma perspectiva discursiva, possibilitaram a análise, aqui proposta, de modo a produzir uma reflexão de como é possível por meio de uma relação dialógica, entre professor e aluno, mobilizar o sujeito-aluno que escreve nessa esfera para que ao escrever possa também se inscrever. Além disso, apontou-se, ainda, que essa inscrição pode ser evidenciada por marcas de como o sujeito que escreve produz diálogos, também, com os textos que lê, para desse modo corroborar ou contrapor-se às ideias do outro. E, nesse gesto, abre-se a possibilidade de espaço à polifonia, nos termos do Círculo bakhtiniano.

Por fim, alude-se aos autores Rojo (2001), Gatinho (2004) e Almeida (2003). Rojo (2001) optando por um trabalho dialógico com a linguagem e considerando as discussões teóricas do Círculo de Bakhtin, afirma que por meio dos gêneros discursivos, adotados como objeto de ensino, abrem-se portas para a escola/universidade melhor prosseguir na formação de cidadãos capazes de interagirem criticamente com os discursos alheios e com os próprios discursos. Gatinho (2004) propõe os gêneros como estratégia de ensino e aprendizagem, mas que não se deve engessá-los, assim, não se deve usá-los como modelo de práticas discursivas sem, contudo, evidenciar seu caráter dialógico com outros gêneros e sua dinamicidade. Desse modo, na esfera acadêmica, com o apoio de trabalhos sistemáticos com gêneros discursivos, orientados por professores, abrem-se espaços para que haja o deslocamento do papel de aluno para aluno-sujeito na construção de sentidos nas propostas de leitura e de produção escrita. E para Almeida (2003), abre-se a possibilidade para esses sujeitos de se assumirem agentes sociais no trabalho com a linguagem, participantes num processo dialógico, em que se constituem sujeitos históricos mais reflexivos.

Referências bibliográficas

- Almeida, P. R. (2003). O querer-dizer na (re) constituição. In M. B. M. Abaurre, M. L. T. Mayrink-Sabinson & R. S. Fiad (Orgs.), *Estilo e gênero na aquisição da escrita* (pp. 103-130). Campinas: Komedi.
- Authier-Revuz, J. (1990). Heterogeneidade enunciativa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19. Campinas: IEL.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (4a ed.). (A. Fornoni Bernardini et al., Trans.). São Paulo: Hucitec. (Obra original publicada em 1975).

- Bakhtin, M. M. (1997). *Estética da Criação Verbal* (4a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979).
- Bakhtin, M. M. [Volochínov, V. N.]. (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (12a ed.). (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trads.). São Paulo: Hucitec. (Obra original publicada em 1929).
- Bakhtin, M. M. (2008). *Problemas da Poética de Dostoiévski* (4a ed.). (P. Bezerra, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Obra original publicada em 1929).
- Baltar, M. A. R., Cerutti-Rizzatti, M. E., & Zandomenego, D. (2011). *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.
- Barthes, R. (1988). *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. London: Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacy: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies*. Reading and writing in context (pp. 180-196). London: Routledge.
- Ducrot, O. (1984). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.
- Gatinho, J. B. M. (2004). A(s) noção(ões) de gênero discursivo subjacente(s) às práticas de sala de aula de língua materna. In *Anais do II Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais* [CD-ROM]. União da Vitória: FaFI.
- Gee, J. P. (1999). *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses* (2nd ed.). London: The Farmer Press.
- Gee, J. P. (2001). *Reading as situated language: a sociocognitive perspective*. *Journal of adolescent & adult literacy*, 8(44), 714-725.
- Geraldi, J. V. (1997). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Guedes-Pinto, A. L. (2010). Usos de práticas de escrita na formação inicial de professores: interfaces possíveis com os estudos de letramento. In Silvana Serrani (Org.), *Letramento, discurso e trabalho docente* (pp. 129-142). Vinhedo: Horizonte.
- Hamilton, M. (2000). *Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning*. London.
- Henderson, R., & Hirst, E. (2006). Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English teaching: practice and critique*, 6(2), 25-38.
- Koch, I. G. V. (2003). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Lea, M. R., & Street, B. (1998, June). Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2).
- Lea, M. R., & Street, B. (2006). The academic literacies model: theory and applications. *Theory into Practice*, 4(45), 368-377.
- Medviédev, P. N. 2012. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. (E. Américo e S. Grillo, Trads.). São Paulo: Contexto. (Obra original publicada em 1928).
- Orlandi, E. P. (2001). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.

- Orlandi, E. P. (2007). *Análise do discurso: princípios e procedimentos* (6a ed.). Campinas: Pontes. (Obra original publicada em 1990).
- Rojo, R. (2001). A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In B. Brait (Org.), *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas* (pp. 163-185). São Paulo: Fontes.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harrow: Pearson.
- Street, B. V. (2006). Perspectivas interculturais sobre o letramento. (M. Bagno, Trad.). *Filologia lingüística do português*, (8), 465-488.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In C. Vóvio, L. Sito & P. de Grande (Orgs.), *Letramentos* (pp. 71-95). Campinas: Mercado de Letras.
- Volochínov, V. N. (2013). *A construção da enunciação e outros ensaios*. (J. W. Geraldi, Trad.). São Carlos: Pedro & João Editores.

A praça pública na esfera escolar: o diário de leitura como resposta à imposição dos discursos oficiais

The public square in the school sphere: the reading diary as response to the imposition of official speeches

Rhena Lima

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela UFRN
rhenaraize@yahoo.com.br

Resumo

A atividade escolar a que chamamos diário de leituras trata-se de uma produção escrita, construída pelo aluno, sob a orientação do professor, como qualquer outra atividade produzida no espaço da sala de aula. Uma das especificidades dessa atividade é a possibilidade que é oferecida ao aluno de se posicionar e avaliar textos ou situações segundo sua opinião pessoal. A partir disso, surgem produções diversas, materializadas em gêneros também diversos, que aparecem dentro dos diários. Nesse contexto, e tendo em vista as conclusões provenientes de pesquisa de mestrado realizada pela própria autora deste trabalho, é possível encontrar nos diários questionamentos que respondem a discursos oficiais, muitas vezes, de forma agressiva, deliberada e despreocupada. Dessa reflexão, resultou um projeto, que será apresentado neste trabalho, cuja proposta principal é analisar as respostas dos alunos aos discursos oficiais que circulam na esfera escolar ou fora dela. Para esta análise, consideramos as palavras de Medviédev (2012) e Rojo (2005) sobre a ligação entre as condições em que o gênero é produzido, suas características estruturais e o potencial de transformação que ele pode atingir a partir dessas condições. Associamos o gênero, então, à praça pública medieval, lugar em que se comemoravam os carnavais, a partir da inversão de valores e de lugares sociais, subversão de discursos, conforme Bakhtin (2008) apresenta. Nessa perspectiva, o gênero diário de leitura, da forma como aqui foi apresentado, exige uma resignificação do sujeito-professor, uma postura habilidosa de quem vai travar contato com diversos discursos agressivos. Por fim, a pesquisa segue orientada, sobretudo, pelos estudos de autores como Freitas (2010), Amorim (2007) e Ponzio (2010), que prezam pela pesquisa interessada no aprofundamento dos dados e na escuta atenciosa do outro-pesquisado.

Palavras-chave: Diário de leitura; Carnavalização; Gênero; Praça pública; Discursos oficiais.

Abstract

The school activity we call reading diary is a written production, built by the student, under the guidance of the teacher, like any other activity produced in the classroom space. One of the specificities of this activity is the possibility offered to the student to position himself and evaluate texts or situations according to his personal opinion. Furthermore, the genre allows freer interventions of the student, interventions that divert a little the focus directed by the teacher. From this, there are several productions, also materialized in various genres, appearing in the diaries. In this context, and in view of the conclusions from master research conducted by the author of this work, it's possible to find in the diaries questions that respond to official speeches, oftentimes aggressive, deliberate and carefree. This reflection, resulted in a project that will be presented in this work, whose main goal is to analyze the students' responses to official speeches circulating in the school sphere or outside it. For this analysis, we consider the words of Medviédev (2012) and Rojo (2005) about the link among the conditions which genre is produced, its structural characteristics and the potential of transformation that it can achieve from these conditions. Before the structural characteristics of this genre and the school environment, we associate it to the medieval public square, place where carnivals was celebrated, from the reversal of values and social places, subversive speeches, as Bakhtin (2008) shows. From this perspective, the reading diary genre, how was presented here, requires a reinterpretation of the teacher-subject, a skilled position from whom will make contact with various aggressive speeches. Finally, the research follows oriented above all by the studies of authors such as Freitas (2010), Amorim (2007) and Ponzio (2010), who value the research interested in deepening data and attentive listening to the other-researched.

Keywords: Reading diary; Carnivalization; Genre; Public square; Official speeches.

1. Introdução

Do lugar que ocupo como pesquisadora, jamais me retiro das palavras de Bakhtin: minha existência é um constante “não-álibi”. Do lugar que ocupo como professora, jamais poderei deixar de ouvir a voz do meu outro, aluno, que me interpela diariamente. Dentro da lógica do não-álibi do ser, não há como ser indiferente a esse outro. E não ser indiferente é ouvi-lo mesmo quando suas palavras desestabilizam, corroem ideologias tão bem estruturadas e organizadas no eu-professor-pesquisador.

Diante dessa necessidade, o artigo em questão pretende dar continuidade a uma pesquisa de mestrado, intitulada *Vozes Sociais em diálogo: uma análise Bakhtiniana dos diários de leituras produzidos por alunos do ensino médio*, cujo objetivo principal foi analisar as vozes sociais presentes em diários de leitura, produzidos por alunos do Ensino Médio do IFRN.

Para a dissertação, selecionamos 10 diários, divididos em categorias e grupos de análise devidamente justificados e explicados no trabalho.

A atividade escolar que representa o *corpus* da pesquisa foi realizada entre os anos de 2009 e 2011, desenvolvida pela professora e autora deste artigo e por um professor colaborador. Durante os dois anos de pesquisa, percebemos nitidamente o quanto a liberdade conferida ao aluno, por meio das características do gênero diário de leitura, foi a principal motivadora para a existência de gírias, palavrões, imagens obscenas, críticas negativas ao professor, à sua metodologia e a seu trabalho; sem falar na exposição consciente de uma opinião agressiva, que se utilizava, por vezes, de expressões consideradas chulas, preconceituosas e grosseiras. O que mais chama atenção nessa postura é o fazer consciente revelado no discurso dos alunos, ou seja, não há uma modalização do dizer, uma tentativa de utilização de expressões mais brandas. O que há é uma intenção consciente de denegrir a imagem do outro, aproveitar-se do espaço do diário, que, inicialmente, é um espaço privado, para dizer o que se deseja dizer, sem censura, sem restrições.

O contato da pesquisadora, que também foi professora de alguns dos autores dos diários escolhidos e que trabalha com a atividade do diário há 5 anos, proporcionou uma reflexão acerca desse espaço híbrido que é o diário de leitura: uma atividade escolar, avaliativa, na qual o aluno pode revelar sua opinião de uma forma peculiar.

Dessa reflexão surgiu um projeto de doutorado que tem como principal proposta analisar as respostas dos alunos aos discursos oficiais que circulam na esfera escolar ou fora dela. Esses discursos podem representar a voz do professor enquanto autoridade em sala de aula, a voz dos PCN's, dos regimentos escolares; como também a voz da ética, do bom comportamento, das legislações, do politicamente correto.

Além disso, a questão principal que motivou a existência do projeto em questão é a forma como essa resposta a esses discursos aparecem. Não há, na grande maioria dos escritos, uma preocupação com a utilização de palavras que representem, valorativamente, no meio social, polidez e respeito. Do contrário, os discentes parecem aproveitar o espaço que lhes foi dado para registrar toda a sua revolta diante desses discursos. Atribuímos essa atitude a própria proposta da atividade, a qual direciona o aluno a escrever, em primeiro lugar, para si mesmo (Machado, 1998). Inclusive, essa acaba se tornando uma justificativa dos diaristas, convenhamos, plausível, para o tipo de linguagem utilizada.

Pensando nisso recordamos, inicialmente, as palavras de Medviédev (2012) sobre a ligação entre as condições em que o gênero é produzido, suas características estruturais e o potencial de transformação que ele pode atingir a partir dessas condições:

[...] a realidade do gênero e a realidade que o gênero pode alcançar estão organicamente ligadas. Porém, vimos que a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social. Dessa forma, o gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. (Medviédev, 2012, p. 200).

Portanto, o gênero diário de leitura é, dentro da esfera escolar, o propiciador de determinados posicionamentos e de modos específicos de apresentá-los. Dentro dessa esfera em que há horários, momentos definidos para manifestações individuais, que devem seguir regras conhecidas por todos os que nessa esfera transitam. Ou seja, há um supradestinatário que dita o que e como se pode dizer/fazer na escola. Nesse sentido, a utilização de linguagem chula, por exemplo, dentro desse ambiente é considerada uma transgressão passível de punição, pois a linguagem da rua não deve invadir a escola.

É dentro dessa realidade do gênero que compreendemos que sua composição por si só fomenta o aparecimento de discursos que fogem aos padrões dos demais gêneros incluídos nas atividades escolares.

A partir desses discursos, agressivos ou não, que emergem dos diários como vozes que respondem aos discursos do professor, da escola, ou de demais instâncias oficiais da sociedade, esse projeto foi pensando para avaliar esse gênero como uma representação da praça pública medieval dentro da esfera escolar. Esse ambiente consistia no lugar onde ocorriam os carnavais dessa época, caracterizados pela inversão de valores, inversão de papéis sociais, exaltação dos baixos corporais e materiais (Bakhtin, 2008). Mais adiante, veremos a importância dessa comemoração carnavalesca para a relativização das hierarquias e da alternância entre o que se considerava como verdade e o que estava fora dela.

Em seguida, sobre o estudo dos gêneros, é importante também ressaltarmos a perspectiva teórica utilizada neste trabalho para o estudo do gênero. Rojo (2005) procura explicar as implicações teóricas da utilização das nomenclaturas gênero discursivo e gênero textual. Segundo a autora,

[...] 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 suas(s) *interlocutores(s)* e *tema(s)* discursivos — e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado e da língua — composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (Rojo, 2005, p. 199).

Logo, estudar os discursos do diário sobre essa perspectiva trata-se de uma escolha metodológica, uma vez que não há como estudar os discursos e seu entorno social desconsiderando um fator intrínseco a qualquer enunciado produzido: a configuração social e histórica do momento da produção.

Este artigo está dividido em quatro partes. Primeiramente, apresentamos os objetivos e questões que orientam a pesquisa. Em seguida, o aporte teórico que a embasa e um piloto de análise, a partir de uma amostragem do *corpus*. Por fim, as considerações finais que apontam para pesquisa futura.

2. Horizontes de pesquisa

Os diários que servirão de *corpus* para esta pesquisa foram produzidos entre os anos de 2009 e 2010. Algumas dessas atividades foram conservadas pela professora-pesquisadora, com a permissão dos autores, para futuras pesquisas. Uma das pesquisas, como já mencionamos, resultou na dissertação, estudo que utilizou dez diários dentre os que estavam conservados. Para este trabalho, selecionaremos outros diários. Desse modo, podemos afirmar que o objeto desta pesquisa são os posicionamentos de alunos registrados em diários de leitura.

Durante a pesquisa, procuraremos responder às seguintes questões:

- A que discursos oficiais os alunos respondem nos diários de leitura?
- De que elementos da linguagem os alunos se valem para elaborar essa resposta?
- Como a contraposição aos discursos oficiais dentro do diário o configura como um espaço semelhante à praça pública medieval apontada por Bakhtin?
- Quais as principais implicações do uso desse gênero como objeto de revalorização, dentro do ambiente de sala de aula, dos discursos impostos para os alunos?

Como objetivos, temos:

- Investigar quais os discursos oficiais que aparecem nos diários produzidos pelos alunos.
- Analisar as estratégias de linguagem utilizadas pelos alunos para dialogarem com os discursos oficiais nos diários de leitura.
- Discutir o espaço proporcionado por essa atividade escolar como um lugar privilegiado e propiciador de representações de tensões provocadas pela contestação permanente de discursos oficiais.
- Analisar em que medida a utilização do gênero diário de leitura pode trazer contribuições para o ensino.

Quanto à abordagem teórico-metodológica, a primeira abordagem que conduzirá a metodologia pensada para este trabalho é, antes de tudo, uma atitude diante da pesquisa. Esse modo de fazer pesquisa diz respeito à escuta interessada, não indiferente do que o outro tem a nos dizer. Tendo o outro como aluno, adolescente, e o eu como o professor, adulto, em posição hierárquica superior, a relação professor-aluno pode, em muitas de nossas práticas, representar a ausência da merecida relevância ao discurso do outro-aluno. A partir disso, o professor, que também se pretende a ser pesquisador, sobretudo quando pesquisa o discurso desse aluno, precisa sair do lugar que ocupa para que possa conseguir melhor compreender esse outro e seus posicionamentos.

Sendo assim, temos que

No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. Somente no interior de minha participação posso compreender o existir como evento, mas este momento de participação singular não existe no interior do conteúdo visível, na abstração do ato enquanto ato responsável (Bakhtin, 2010b, p. 66).

Nesse sentido, o ir ao lugar do outro, ouvi-lo e compreendê-lo a partir de sua singularidade é também compreender e ressignificar o eu, ressignificar o seu lugar social e suas práticas.

Essa primeira atitude metodológica recai no que Bakhtin (2010c) diz sobre o objeto de estudo das Ciências Humanas: o *sujeito expressivo e falante*. Sendo assim, nossa pesquisa não pode falar pelo objeto, mas servir como mediadora entre a voz desse objeto e a voz do pesquisador, em um diálogo constante em que ambas as vozes se completam na teia discursiva.

Esse diálogo, porém, não acaba no término da pesquisa. Por essa razão, na metodologia priorizamos pelo aprofundamento do estudo sobre o objeto, sem preocupar-nos com exatidões e conclusões fechadas. Além disso, consideramos cada discurso representante desse sujeito como único, individual e heterogêneo em toda a sua complexidade.

Complementando esse pensamento, Freitas (2010, p. 17) define bem o processo trilhado por uma pesquisa em que o sujeito é o objeto:

O processo compreensivo entre sujeitos parte inicialmente de um movimento de identificação com o outro, situando-se em seu lugar, mas que se completa com um movimento exotópico. Isto é, ao tomar distância, se coloca fora do outro, o que confere ao pesquisador um excedente de visão que lhe permite dar forma e acabamento ao que ouviu, completando-o. Esse processo compreensivo bakhtiniano supõe duas consciências, dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente. O pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se ressignificar durante a pesquisa.

Portanto, compreendemos que para alcançar os objetivos pensados para este trabalho, a partir da condição em que a pesquisadora se encontra (professora dos sujeitos pesquisados), apenas uma abordagem metodológica que proporcione esse movimento exotópico pode proporcionar os resultados esperados.

Por fim, entendemos que a pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, uma vez que, como já foi colocado, a preocupação do pesquisador é com a interpretação aprofundada dos dados disponíveis (Freitas, 2007).

A seguir, abordaremos questões teóricas que serviram de base para a criação do projeto.

3. O gênero diário de leitura e a cosmovisão carnavalesca

Antes de apresentarmos os conceitos associados à carnavalização, lembramos que teoria bakhtiniana de gênero se diferencia das teorias tradicionais porque assevera a estreita relação entre os enunciados e suas funções na interação social; “entre os tipos de enunciados e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social” (Faraco, 2009). Nesse sentido, o que é dito mantém relação com a esfera e as atividades desenvolvidas entre os participantes envolvidos na produção do enunciado.

Essa ligação entre a produção escrita e seu entorno faz com que os enunciados escritos no diário sigam construindo a realidade de quem os escreve e de quem os lê. Esse potencial do gênero nos mostra que o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula não é uma “fórmula mágica, reduzida exclusivamente a três elementos: forma de composição, conteúdo temático e estilo, concluindo que, uma vez aplicada, essa receita dará conta da compreensão e ensino de gêneros e, conseqüentemente, da leitura e produção de textos” (Brait & Pistori, 2012, p. 374). O estudo do gênero deve proporcionar aos envolvidos no ambiente de sala de aula a compreensão da utilização da linguagem em diferentes contextos e a intervenção social provocada pela produção de textos materializada nesses gêneros.

Assim, estudar o diário de leitura é considerá-lo como um gênero que tem sua composição, estilo e conteúdo temático. Mas não se deter a apenas isso. O gênero em questão apresenta determinado estilo, composição e conteúdo temático porque está inserido em um contexto que proporciona a existência desses elementos da forma como aparecem. Esse contexto, como sabemos, envolve a forma como o professor conduz a atividade, como se dá a relação professor-aluno nos tempos atuais.

Como vimos na nossa introdução, o diário de leitura é um dos poucos gêneros de sala de aula, para não dizer o único, em que o aluno considera estar escrevendo para si mesmo e para o professor, ou escreve para o professor e finge escrever para si. Diante dessa situação, o aluno se vê em uma “praça pública”, em que lhe é permitido ter voz para dizer o que pensa sem ser punido.

Para trabalhar com o diário em sala de aula, o professor precisa comprometer-se em manter em sigilo e não punir o aluno que se comporta de forma agressiva, que não respeita o politicamente correto, que utiliza de linguagem ofensiva, preconceituosa, equivocada. De posse de seu próprio diário, que possui caráter ambivalente, um pé na esfera escolar, outro na íntima, esse aluno, baseando-se nas características do gênero que, inclusive, lhe foram apresentadas pelo próprio professor, tem o seu direito reservado de dizer o que quiser, uma vez que o principal destinatário deve ser ele mesmo.

Diante disso, a combinação do espaço da sala de aula, do diário de leitura e da criação de uma atmosfera de liberdade na relação professor-aluno, aluno-instituição, aluno-discursos oficiais, motivou o diálogo entre a atividade escolar e as teorias bakhtinianas acerca da carnavalização e dos conceitos que a envolvem. Sendo assim,

apresentaremos a seguir alguns desses conceitos que julgamos fundamentais para a pesquisa.

Analisando o romance de Dostoiévski, Bakhtin (2010a, p. 122) fala sobre o que seria a cosmovisão carnavalesca encontrada nos romances desse autor:

A cosmovisão carnavalesca é dotada de uma poderosa força vivificante e transformadora e de uma vitalidade indestrutível. Por isso, aqueles gêneros que guardam até mesmo a relação mais distantes com a relação sério-cômico conservam, mesmo em nossos dias, o fermento carnavalesco que os distingue acentuadamente entre outros gêneros. Tais gêneros sempre apresentam uma marca especial pela qual podemos identificá-los. Um ouvido sensível sempre adivinha as repercussões, mesmo as mais distantes, da cosmovisão carnavalesca.

Esse fragmento nos faz pensar sobre o gênero diário de leitura, que não é um gênero propriamente voltado para o sério-cômico, mas que apresenta características de subversão carnavalesca quando possibilita ao aluno, por exemplo, a inversão dos papéis sociais e a apresentação de uma nova possibilidade de relação com os papéis sociais mais elevados e com os discursos impostos.

Em seguida, o autor lista três peculiaridades ligadas aos gêneros pertencentes ao sério-cômico. Listaremos agora essas peculiaridades e como elas podem ser encontradas no diário de leituras.

A primeira delas diz respeito ao novo tratamento que é conferido à realidade: “A atualidade viva, inclusive o dia a dia, é o objeto ou, o que é ainda mais importante, o ponto de partida da interpretação, apreciação e formalização da realidade” (Bakhtin, 2010a, p. 122-123). Nesse ponto, conforme já tratamos, os enunciados dos diários partem de uma realidade pré-estabelecida e montam e remontam uma espécie de apreciação e conseqüente “atualização” dessa realidade que lhe foi dada, construída antes mesmo da existência desse sujeito-autor. Ao contestar os discursos oficiais, esses sujeitos trazem à tona uma nova possibilidade de realidade, uma inversão dos valores postos e impostos.

Exercitando o questionamento desses discursos, os produtores dos diários adentram **na segunda** peculiaridade. Bakhtin (2010a) diz que os gêneros do sério-cômico não apresentam como base a lenda, nem se consagram através dela. A base para esses gêneros é “a experiência”, “a fantasia livre”. Essa liberdade e o abandono das tradições das atividades escolares formais é o que caracteriza, como vimos, o diário de leitura. Há uma certa liberdade na composição, na ornamentação e no posicionamento que integram esse gênero, que não refletem a realidade, como signos que são, mas refratam-na, fugindo da tradição e sugerindo novas possibilidades.

Por fim, **a terceira** peculiaridade versa sobre a multiplicidade de gêneros e grande variedade de vozes neles presentes. As tirinhas, os poemas, os depoimentos, cartas, citações representam essa multiplicidade de gêneros e estilos encerrada no diário de leitura. Além disso, há multiplicidade nesses gêneros, representada internamente por meio da linguagem, que ora aparece séria, ora cômica, ora vulgar.

Como vemos, essas peculiaridades são muito próximas e apresentam um aspecto em comum: elas representam a quebra de expectativa diante de um determinado gênero, uma subversão ao que está posto. Em Bakhtin (2010a), o romance burla as tradições, renova a realidade, apresenta multiplicidade de gêneros dentro de si. Nos diários, os autores costumam romper com as amarras das atividades escolares e criam uma nova forma de se expressar ao passo que cumprem com uma obrigação de sala de aula.

Sobre a comparação do diário de leitura com a praça pública, procuramos suporte em Bakhtin (2008, p. 70-71), que discorre sobre o lugar em que o carnaval na época medieval era comemorado: a praça pública, lugar em que ocorriam as renovações das vestimentas e dos personagens sociais. O autor cita, inclusive, as roupas que eram utilizadas do avesso, relativizando o que era baixo e o que era cima, o que era inferior e o que era superior. Essas inversões momentâneas de práticas, de vestimentas e de posição social não eram aleatórias mas

[...] visavam a fixar o próprio momento da transição e da alternância, a de duas autoridades e duas verdades, a antiga e a nova, a agonizante e a nascente. O ritual e as imagens da festa visavam encarnar o próprio tempo que simultaneamente trazia a morte e a vida, que transformavam o antigo em novo, e impedia toda a possibilidade de perpetuação.

Outra questão que envolve a praça pública e o carnaval é a relação que o corpo mantém com o evento. Fora do carnaval, tudo o que é imperfeito, que cause mau cheiro, que represente agonia é afastado ao máximo da vida extracarnavalesca. O corpo é acabado e perfeito, solitário, distante dos demais corpos, individual fora do carnaval. No carnaval, do contrário, os fluidos se misturam. Por isso, Bakhtin (2008), ao referir-se à carnavalização e aos baixos corporal e material, resgata a obra “Gargantua”, de Rabelais, obra que evidencia o parto, a sujeira, o arrotado, os flatos, símbolos da má educação, mas que representam as nossas necessidades biológicas, naturais, que somos levados a esconder ou manter em privado, graças à imposição dos conceitos de educação e à boa convivência em sociedade.

Nesse sentido, “O corpo individual é apresentado sem nenhuma relação com o corpo popular que o produziu.” Portanto “é perfeitamente compreensível que, desse ponto de vista, o corpo do realismo grotesco lhes pareça monstruoso, horrível e disforme. É um corpo que não tem lugar dentro da ‘estética do belo’ forjada na época moderna” (Bakhtin, 2008, p. 26). Aquilo que está oculto, que foi escondido, censurado, adiado, choca, traz revolta, indignação.

Sendo assim, o contato com alguns discursos presentes no diário de leitura é também o contato com o corpo grotesco das relações privadas que vêm à tona na praça pública durante o carnaval. Essa deformidade, embora assustadora e desestabilizante, pode se constituir, mais tarde, como um caminho para se ter acesso a esses discursos.

A seguir, veremos dois enunciados que exemplificam o que até agora foi falado sobre essa relação entre carnavalização e o gênero em questão.

4. Amostragem do corpus

Logo abaixo seguem dois textos verbo-visuais encontrados nas capas de dois diários, cada um deles produzido por um aluno diferente.



Figura 1



Figura 2

Como podemos ver, a parte circulada na Figura 1 refere-se à professora como uma psicopata que foi morta e teve seu corpo jogado no Rio Potengi, rio que corta a cidade de Natal. Logo acima do texto verbal, podemos observar uma caveira sobreposta a um lápis e uma caneta entrecruzados. Essa imagem é uma clara menção ao corpo da professora citada anteriormente.

Ainda que se refira à professora de forma agressiva, o autor do diário deixa claro que “não se sabe seu nome”. Essa afirmação o acoberta de qualquer possível punição, uma vez que o diarista pode afirmar que não deu nome à professora citada. Portanto, pode-se tratar de qualquer professora da cidade.

No segundo enunciado (Figura 2), o texto visual apresenta claramente o desenho de Hitler quando representa o gesto, a vestimenta e características físicas como o bigode e o cabelo partido de lado, acompanhado do nome Hitler abaixo. À figura pública conhecida como um dos maiores ditadores da história mundial é adicionado um balão em que podemos encontrar os dizeres “Comece a ler ou morra!!!”. Tendo em vista que o diário de leitura é uma atividade de caráter obrigatório, podemos afirmar que a figura do ditador está sendo relacionada com a figura do professor, o principal responsável pela imposição da leitura e da escrita no diário.

A comparação feita na Figura 2 e a menção ao corpo da professora na Figura 1 são exemplos de respostas ao discurso de autoridade e imposição do professor. Assim, o sujeito aluno, diante da situação a qual está condicionado, traz à tona o seu

posicionamento sobre o professor e sobre a atividade do diário de maneira agressiva, espontânea e, sobretudo, aberta, uma vez que os enunciados apresentados foram postos nas capas dos diários.

Vemos que os alunos se utilizam do espaço do diário para responder ativamente aos discursos e obrigações que lhe são impostas. Essa é uma das alternativas que encontram para inverter, de certa forma, relativizar as posições hierárquicas estabelecidas dentro do espaço da sala de aula.

Ressaltamos, ainda, a forma como esses posicionamentos aparecem como fator característico da subversão carnavalesca conforme nos apresenta Bakhtin (2010, p. 140).

O comportamento, o gesto e a palavra do homem libertam-se do poder de qualquer posição hierárquica (de classe, título, idade, fortuna) que os determinava totalmente na vida extracarnavalesca, razão pela qual se tornam excêntricos e inoportunos do ponto de vista da lógica do cotidiano não carnavalesco.

Como o próprio autor afirma, fora do cotidiano carnavalesco, os posicionamentos dos alunos e a forma como são apresentados em seus diários tornam-se inaceitáveis pelo alto teor de agressividade e desrespeito. Por esse motivo é que relacionamos o diário como a praça pública onde o carnaval acontece e proporciona o contato com esse tipo de discurso, esse tipo de linguagem, esse tipo de associação.

Desse modo, compreendemos que os enunciados aqui apresentados constituem uma parte do *corpus* para a pesquisa ora apresentada, cujo objetivo é estudar os posicionamentos *excêntricos* e *inoportunos* registrados no gênero escolar diário de leitura.

5. Considerações finais

Ao final deste artigo, consideramos que estar em uma esfera discursiva é também aprender os gêneros que nela circulam. Conforme, Faraco aponta “Aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer” (Faraco, 2009, p. 131). Quando nos referimos à esfera escolar, pensamos sempre no aprendizado dos gêneros por parte do aluno, sem mencionar, muitas vezes, o aprendizado do professor a partir do contato com os textos produzidos por esses alunos.

O diário tira o professor de sua zona de conforto. É comum encontrarmos, em nossa vivência escolar, professores que subestimam a avaliação que alunos fazem das práticas em sala de aula, ou do mundo à sua volta. O professor, muitas vezes, enxerga o discente como um indivíduo muito jovem e imaturo para se posicionar como deveria. Nesse sentido, há um cerceamento da voz (estabelecido pelo discurso oficial da escola que coloca o aluno como inferior na hierarquia escolar), da linguagem, do sentimento. Diante disso, podemos apresentar alguns questionamentos: a) Expressar o que desejo a partir do modo de falar do outro é realmente me expressar? b) Em

que sentido ser eu a partir do outro, utilizando as palavras e a linguagem que ele me impõe no cronotopo da sala de aula, contribui para uma aprendizagem significativa, que proporciona o contato com diversos posicionamentos?

Nessa situação, o professor que escolhe trabalhar com esse instrumento didático em sala de aula, por mais que conscientize seus alunos de que é preciso haver um mínimo de cautela com a forma como os posicionamentos são externados no diário, também precisa estar preparado para as manifestações em que a linguagem da “praça pública” se sobressai.

Nessa perspectiva, o gênero diário de leitura, da forma como aqui foi apresentado, exige uma ressignificação do sujeito-professor, uma postura habilidosa de quem vai travar contato com diversos discursos agressivos. Mas como o professor lida com esses discursos, muitas vezes irresponsáveis, antiéticos, vazios de argumentação ou de uma reflexão mais aprofundada, coberto de posicionamentos politicamente incorretos e de desrespeito à imagem do outro?

O fato é que os discursos que não fazem parte da sala de aula, não são varridos para fora dela ou desceram pelo ralo. Eles estão presentes como uma ferida aberta (Amorim, 2007), esperando o momento ideal para ocuparem o seu lugar de evidência. Agora, tendo o diário de leitura como essa oportunidade, os discursos, mesmo que de conhecimento apenas do professor e do aluno, fazem parte da relação entre esses dois sujeitos. O que antes era compartilhado nos corredores com os amigos, com os familiares em casa, vem à tona com toda força, em um gênero que mistura as esferas íntima e escolar.

Compreendemos que esse “segredo” entre professor e aluno não deve ser punido, abafado. Do contrário deve ser exposto para que seja discutido e, dessa forma, servir para repensar algumas práticas de sala de aula. Se desconsideramos esses discursos, ou apenas punimos os alunos sem envolver esses discentes em uma discussão mais profunda, podemos incorrer no erro de cair no “monologismo *oficial* que se pretende *dono de uma verdade acabada*, opondo-se igualmente à ingênua pretensão daqueles que pensam saber alguma coisa” (Bakhtin, 2010a, p. 125, grifos do autor).

Assim, esperamos que este projeto seja o início de uma trajetória de pesquisa que compreende que “a verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce *entre os homens*, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica” (Bakhtin, 2010a, p. 125, grifos do autor).

Referências bibliográficas

Amorim, M. (2007). A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In M. T. Freitas, S. Jobim e Souza & S. Kramer (Orgs.), *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin* (2a ed.). São Paulo: Cortez.

Bakhtin, M. (2008). *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais* (6a ed.). (Y. F. Vieira, Trad.). São Paulo: Hucitec.

- Bakhtin, M. (2010a). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5a ed.). (P. Bezerra, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (2010b). *Para um filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. (2010c). *Estética da criação verbal* (5a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bassinello, P. Z., & Silvestri, K. V. T. (2011). Pequeno ensaio sobre o carnavalesco como utopia em Bakhtin. In V. Miotello. *O diferente instaura o diferente: compreendendo as relações dialógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Brait, B., & Pistori, M. H. C. (2012). A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. *Alfa*, 56(2), 371-401.
- Discini, N. (2012). Carnavalização. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (2a ed.). São Paulo: Contexto.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagens & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola.
- Freitas, M. T. A. (2007). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção de conhecimentos. In M. T. Freitas, S. Jobim e Souza & S. Kramer (Orgs.), *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Freitas, M. T. A. (2010). Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-social. In M. T. A. Freitas & B. S. Ramos (Orgs.), *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: UFJF.
- Machado, A. R. (1998). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins fontes.
- Medviédev, P. N. (2012). *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto.
- Pereira, R. C. (2009). A constituição social e psicológica do texto escrito. In R. C. Pereira & P. Roca (Orgs.), *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto.
- Rojo, R. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth. *Gêneros, teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola.

Linguística da enunciação: o “discurso de outrem” no discurso da rezadeira itabaianense D. Severina

Linguística da enunciação: o “discurso de outrem” no discurso da rezadeira itabaianense D. Severina

Danielle Gomes do Nascimento

Doutoranda em Linguística (Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFPB)
danielllegy@yahoo.com.br

Resumo

Partindo do princípio de que a construção discursiva do enunciado se dá a partir do diálogo ativo com outros discursos, apreendidos na interação, o artigo tem por objetivo analisar o discurso das rezadeiras populares (gênero oral), reconhecendo-o enquanto “uma enunciação sobre enunciação”, ou seja, uma ação concreta da língua que se constitui a partir dos discursos dos outros. Nessa perspectiva, os estudos enunciativos permitem rever a noção de SUJEITO, tomando-o como uma categoria de suma importância para a constituição do discurso, uma vez que este passa a ser um porta-voz social, um ser que ao enunciar algo se dirige ao OUTRO no processo dialógico, refletindo e refratando a realidade social e linguística ao qual faz parte. No que se refere à metodologia, se dá por meio de gravações em áudio e vídeo das rezadeiras populares itabaianenses, para assim, perceber marcas linguísticas que contempla a relação dialógica entre os discursos apreendidos pelas mesmas. Quanto aos aportes teóricos, o estudo se baseará em autores que reconhecem a enunciação enquanto relação dialógica — Bakhtin (1997) e autores que contemplam a relação discurso/tradição/cultura popular como elementos instigadores do dialogismo e da memória coletiva — Thompson (1998) e Halbwachs (2006). Nesse contexto pode-se inferir que as “vozes de outrem” são fios condutores das práticas culturais, no artigo, as práticas religiosas, sendo transmitidas e repassadas às gerações subsequentes como uma arma poderosa de cura e manutenção da fé.

Palavras-chave: Enunciação; Dialogismo; Rezadeiras; Memória; Gênero oral.

Abstract

Assuming that the discursive construction of the utterance occurs from the active dialogue with other discourses, seized in the interaction, the article aims to analyze the discourse of popular mourners (oral genre), recognizing it as «an utterance about utterance» ie, a concrete action language that is from the speeches of others. From this perspective, the enunciative studies allow us to review the notion of SUBJECT, taking it as a category of paramount importance to the constitution of speech, since this happens to be a social spokesman, a being that by stating something goes to the

OTHER in the dialogic process, reflecting and refracting the social and linguistic reality to which it belongs. With regard to methodology, it is by means of audio recordings and video of mourners popular itabaianenses, so as to realize linguistic marks that include the dialogic relationship between the discourses seized by them. As for the theoretical contributions, the study will be based on authors who recognize the enunciation while dialogic relationship — Bakhtin (1997) and authors who include the relation speech / tradition / popular culture as instigators elements of dialogism and collective memory — Thompson (1998) and Halbwachs (2006). In this context it can be inferred that «other people’s voices» are wire conduits of cultural practices, Article, religious practices, being transmitted and passed on to subsequent generations as a powerful weapon for healing and maintaining the faith.

Keywords: Enunciation; Dialogism; Mourners; Memory; Oral genre.

1. Introdução

Os estudos linguísticos, nas últimas décadas, ampliaram-se a ponto de permitir o aprofundamento de áreas e, conseqüentemente, das perspectivas linguísticas, das categorias de análise e das bases teórico-metodológicas que envolvem o discurso.

Ao passo que a língua foi se constituindo enquanto ciência, de Saussure até a atualidade, um longo caminho foi trilhado e novos pressupostos são defendidos e trazidos à tona, cujas bases estão revestidas num campo de estudo que permite o diálogo harmonioso com outros campos do conhecimento. Esse contexto de pesquisa favoreceu a propagação das relações entre linguagem-sujeito-sociedade, garantindo, assim, uma pluralidade de abordagens teóricas e metodológicas.

Dentre os diversos objetos de investigação discutidos no campo linguístico, ao longo das décadas, a teoria da “enunciação” é uma deles, uma vez que traz à tona as práticas linguísticas que permeiam as relações sociais, culturais e históricas.

Entretanto, independentemente da perspectiva e da abordagem metodológica escolhida pelos estudiosos e pesquisadores da enunciação, é unânime o reconhecimento da língua enquanto realização concreta, ou seja, a língua passa a ser concebida nas manifestações reais de uso, cujos discursos deixam de ser considerados atos linguísticos isolados, e tornam-se atos pragmáticos, únicos e irrepetíveis. Flores (2001, p. 59) elencou os elementos constitutivos da enunciação, ao afirmar:

A linguística da enunciação toma para si não apenas o estudo das marcas formais do enunciado, mas refere-se ao processo de sua produção: sujeito, tempo e espaço. A linguística da enunciação deve centrar-se no estudo das representações do sujeito que enuncia e não no próprio sujeito, objeto de outras áreas.

A enunciação é, no primeiro momento, um tema abrangente, pois está relacionado à construção discursiva das ações humanas, e ao mesmo tempo, é um tema restrito por permitir uma análise minuciosa de um determinado elemento (sujeito-outro,

tempo, contexto social). Nessa perspectiva, os estudos enunciativos permitem rever a noção de SUJEITO, tomando-o como uma categoria de suma importância para a constituição do discurso, uma vez que esse passa a ser um porta-voz social, um ser que ao enunciar algo, vai estar se dirigindo ao OUTRO no processo dialógico, refletindo e refratando a realidade social e linguística da qual faz parte. Por outro lado, o estudo da enunciação, em sua abrangência de perspectivas, reconhece também outras categorias, como o lugar e o tempo, contexto social e histórico, enfim, todos esses elementos são determinantes para a compreensão global do discurso.

Partindo do princípio de que a construção discursiva do enunciado se dá a partir do diálogo ativo com outros discursos, apreendidos na interação, o artigo tem por objetivo analisar o discurso das rezadeiras populares, reconhecendo-o enquanto “uma enunciação sobre enunciação”, ou seja, uma ação concreta da língua que se constitui a partir dos discursos dos outros, refletindo sobre as implicações desse discurso para a tradição ao qual faz parte. Ao escolher como base para análise o “discurso de outrem”, conseqüentemente, deverão ser observadas as entrelinhas que cercam essa categoria de análise. Para isso, é preciso conhecer o sujeito social, a comunidade linguística, o *locus* em que esses discursos são proferidos, e o contexto social e histórico que esses discursos estão envolvidos, pois esses elementos fornecerão subsídios necessários à compreensão do discurso.

O discurso das rezadeiras se torna, pois, um importante objeto de estudo para a análise enunciativa, pois é um discurso situado historicamente, preso a uma tradição que se constitui a partir de uma memória coletiva, um processo contínuo e ininterrupto de ensinamentos e trocas de experiências absorvidos ao longo do tempo, o qual vai passando de geração em geração, cuja prática está vinculada às tradições populares.

No que se refere à metodologia, foram realizadas inicialmente gravações em áudio e vídeo das rezadeiras populares da cidade de Itabaiana, interior da Paraíba, a fim de perceber marcas linguísticas que contemple a relação dialógica entre os discursos apreendidos pela memória coletiva. Para esse artigo, foi escolhida apenas uma rezadeira, D. Severina, pelo fato de, em seus pronunciamentos, enfatizar o discurso apreendido por “outros”. No momento da análise, será feita a interseção — cultura popular/memória coletiva/discurso de outrem com a contextualização do discurso da rezadeira escolhida. Serão escolhidos para análise, trechos dos discursos da mesma.

Quanto aos aportes teóricos, o estudo se baseará em autores que reconhecem a enunciação enquanto relação dialógica, tendo Bakhtin (1997), o principal autor desse pensamento. O estudo também contemplará a relação entre discurso/tradição/cultura popular como elementos instigadores da formação dialógica e da memória coletiva cujo discurso está na ordem da alteridade, Thompson (1998), Halbwachs (2006) e outros que reconhecem a memória como um importante recurso linguístico.

Portanto, estudar a enunciação como uma prática languageira é conceber a linguagem do ponto de vista semântico-pragmático, pois “o núcleo de qualquer teoria enunciativa é o sentido” (Flores, 2013, p. 33). Flores (2013, p. 106) defende que “o objeto da

linguística da enunciação é todo o mecanismo linguístico cuja realização integra o seu próprio sentido e que se autorreferencia no uso”. Pensar a enunciação, de acordo com Flores, é partir do princípio de que, independente da perspectiva teórica, há uma relevância entre a produção de sentido e a linguagem em uso, cujas marcas linguísticas só são percebidas entre sujeitos que se comunicam e interagem no espaço social, situado historicamente.

Mais adiante, serão apresentadas algumas reflexões teóricas sobre Enunciação, reconhecendo as relações intersubjetivas, já que a enunciação não pode estar desvinculada dos sujeitos que a produzem.

2. Breves reflexões (teóricas) sobre Enunciação e a relação intersubjetiva

Tendo em vista que os estudos sobre a linguagem estavam anteriormente direcionados à filosofia da linguagem e à teoria do conhecimento humano, tendo se configurado posteriormente aos moldes científicos; os estudos da Enunciação também apresentam resquícios filosóficos e são, de acordo com Fuchs (1985, p. 111), herdeiros da Retórica, da Gramática e da Lógica. Ao longo do tempo, os estudos enunciativos foram se configurando numa ampla corrente de perspectivas. Se tivermos que traçar pontos de referência para delinear a evolução dos estudos enunciativos, teríamos os *estudos filosóficos* ou pré-saussurianos como um primeiro momento de reflexão e percepção, os *estudos Saussurianos* (estruturalistas) pertencendo a um segundo momento e os *estudos pós-estruturalistas* (Pragmática e Teorias do Discurso) no terceiro momento — fase de amadurecimento das reflexões levantadas nas décadas anteriores.

A partir dos estudos pós-estruturalistas, pode-se defender uma “Linguística da Enunciação”. Flores (2005, p. 100) afirma: “Na linguística da enunciação, nada de semelhante acontece. Trata-se de uma abordagem de um objeto no qual se inclui o sujeito, portanto, algo do campo da irrepetibilidade”. Com isso, é possível afirmar que a compreensão do que se tem hoje de Enunciação, vinculada a um processo dialógico e interativo, não é a mesma se comparada historicamente há décadas anteriores.

Na atualidade, a enunciação está intrinsecamente ligada ao dialogismo, cujo processo pode ser percebido no “eu” tantos “tus” e “outros” que vão interagindo e se constituindo ao longo da vida e, conseqüentemente, um “eu” capaz transformar o “outro”, transformar-se e até de se vê muitas vezes no “outro”. Esse processo dialógico foi defendido por Bakhtin. Sobre a relação dialógica da linguagem Bakhtin/Volochinov (1997, p. 103, 105) defende:

Constituindo-se na atmosfera do “já-dito”, o discurso é determinado ao mesmo tempo pela réplica não ainda dita, mas solicitada e já prevista. É assim em todo diálogo vivo. [...] A relação dialógica à palavra de outro no objeto, e à palavra de outro na resposta antecipada do interlocutor, sendo essencialmente diferentes [...], podem, no entanto, entrelaçar-se muito estreitamente [...].

Bakhtin, ao discutir ideias com o círculo — grupo de pesquisadores, filósofos e estudiosos — vai construindo um pensamento sólido sobre enunciação e o caráter dialógico da linguagem. Nessas discussões, vários textos como “Discurso na vida e discurso na arte, Estrutura do enunciado, Marxismo Filosofia da Linguagem e Gêneros do Discurso” enfatizam o enunciado, reconhecendo-os enquanto fenômeno complexo:

O enunciado se verifica como um fenômeno muito complexo e multiplanar se não o examinarmos isoladamente e só na relação como o seu autor (falante), mas como um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados (2003, p. 299).

Entretanto, na década de 50, em “Estética da criação verbal”, há um artigo intitulado “Gêneros do discurso”, em que Bakhtin condensa as ideias discutidas pelo grupo e apresenta os elementos que compõem o enunciado, passando a estabelecer a relação entre enunciado e gêneros discursivos afirmando que este último “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (2003, p. 268). Complementando o pensamento do autor citado acima, no sentido de, todo discurso ser um ato vivo, cujo sujeito entrelaça-se pelo outro numa relação dialógica, há no pensamento da autora Authier-Revuz (2011, p. 9), um posicionamento convergente, ao afirmar:

O dizer do um é, de modo constitutivo, determinado, atravessado, penetrado pelo pensamento do dizer do outro — destinatário. Para o círculo de Bakhtin, é pelo mecanismo, inerente ao dizer, de antecipação da “compreensão responsiva” do destinatário que passa esse segundo eixo — interlocutivo — do dialogismo.

Portanto, a enunciação não pode ser compreendida enquanto um encadeamento de palavras e orações isoladas do contexto sócio-comunicativo, mas como um todo comunicativo que se manifesta nas diferentes situações da interação.

Vale salientar que a situação extraverbal também é abordada em suas reflexões, reconhecendo-a como um elemento de grande importância para a efetivação da linguagem. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1926, p. 7):

A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único.

Sobre a situação extraverbal, ou seja, o contexto social e comunicativo que envolve o discurso cabe mais adiante apresentar um pouco da vida da rezadeira D. Zefinha.

3. Situação sócio-comunicativa da colaboradora da pesquisa — D. Severina

Dona Severina, senhora de setenta e três anos, reside em Itabaiana, no bairro Açude das Pedras. Durante a gravação, à medida que ia contando os fatos, os seus

sentimentos oscilavam — alegria, tristeza, saudade, raiva, enfim, os sentimentos eram aflorados ao lembrar-se de determinados momentos. Sobre o ato de lembrar, Ecléa Bosi (1994, p. 55) defende:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho [...]. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor.

Nossa colaboradora lembra que era chamada desde criança por “gorda”, nome pela qual até hoje é conhecida. Relata que teve uma infância sofrida, trabalhando na plantação de cana, na criação de animais e ajudando nas atividades domésticas, em Pernambuco. Sua mãe teve cinco filhos e ela era a caçula. Como sua mãe ficou viúva muito jovem, casou-se de novo, passando a se preocupar apenas com o marido, e deixando, assim, os filhos em segundo plano. Todo sofrimento fez com que Dona Severina abandonasse a casa materna ainda na infância, aos dez anos. Veio para a cidade de Itabaiana trabalhar como doméstica, “em casa de família”, como ela diz.

Morando em Itabaiana, passou a conviver mais com sua avó, que morava em um povoado próximo a cidade. Ia visitar a avó todo final de semana, pessoa a quem tinha muito respeito, apesar de maus tratos (mencionou que também apanhava muito da avó, como ocorria, antes, quando estava na casa do padrasto e da mãe). Sua avó é a principal responsável pelos ensinamentos orais religiosos. Para D. Severina, sua avó era uma pessoa que tinha uma força espiritual muito forte, sendo capaz de, com a força do pensamento e da fé, apagar fogo e curar as pessoas. As experiências vivenciadas com sua avó lhe ajudaram na construção de sua identidade, principalmente na cura de males, por meio das rezas. Além das rezas, aprendeu bendito — orações cantadas — pertencente à igreja ortodoxa da qual faz parte.

Dona Gorda acompanhava muito sua avó, afirmando que para onde sua avó ia, lhe levava junto e esclarece: “Dos netos dela, quem fazia afago a ela só era eu, só era eu”. Desde os oito anos de idade, Dona Severina passou a ficar mais atenta aos ensinamentos de sua avó.

Assim, a partir do contexto sócio-comunicativo, passa-se a conhecer um pouco da história de vida de D. Severina. Segundo Bakhtin/Volochinov (1926, p. 4):

A situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado — ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte construtiva essencial da estrutura de sua significação.

Uma vez apresentados os posicionamentos de alguns autores sobre a Enunciação, cabe ao próximo tópico estabelecer relações concretas da teoria enunciativa com

os discursos da rezadeira itabaianense D. Severina, a fim de perceber que os seus discursos são fruto de uma corrente de discursos de outros e que estão presentes na memória coletiva da cultura popular.

4. O “discurso de outrem” nos discursos da rezadeira: as memórias nas narrativas de D. Severina

Minha vida olhe, se eu for contar, é um romance, um livro é pouco. (D. Severina, rezadeira itabaianense)

Sabe-se que as práticas discursivas podem ser compreendidas como um processo complexo que envolve relações semânticas, contextuais e pragmáticas. Por outro lado, é preciso estar atento ao modo como se produzem e reproduzem os discursos, pois como não há um discurso neutro, o “meu” dizer está sempre permeado pelo dizer do “outro”, numa relação dialógica que permite uma contínua construção e (re) construção da própria língua pelo sujeito. Segundo Bakhtin (1997, p. 145-146) “a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”. Assim, o diálogo torna-se fundamental para a “recepção ativa do discurso de outrem”.

Pode-se, pois, afirmar que o “discurso de outrem” é o discurso de um sujeito que vai sendo construído e constituído a partir da comunicação, da troca de experiência, do que vai ouvindo, aprendendo, e fazendo a partir da interação com o outro, num processo contínuo e ininterrupto. Esse termo “discurso de outrem” é concebido pelo campo das práticas orais culturais como “a memória coletiva”, no sentido de que o conhecimento é apreendido pelo outro, sendo transferido de geração em geração.

No contexto específico do artigo, a colaboradora em estudo, é detentora de grande “conhecimento de mundo”, conhecimento não-formalizado pela escola, adquirido ao longo dos anos pelas trocas de experiências, observações e inferências com as pessoas do convívio social. Assim, a relação dialógica — (EU) que está diretamente relacionada a todos àqueles (OUTRO) que ajudaram a construir o discurso, e que colaboraram na formação linguística e humana como um todo. De acordo com o exposto, há um depoimento de D. Severina que evidencia a relação dialógica:

“E a reza eu aprendi, minha avó rezava espinhela caída, ventre caído, peito aberto, dor de cabeça, carne triada, isso aprendi com minha avó. **Quando não era na igreja,** todo dia tinha um terço na igreja, e eu rezava, e fiquei até a data de hoje”.

Nessa tradição popular, os conhecimentos apreendidos são repassados de geração em geração; no caso do depoimento acima, a avó repassou os ensinamentos à neta, pessoa que conquistou a confiança. Nesse contexto, a transmissão leva em conta àquela pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. A orientação para a pessoa que aprende os ensinamentos das gerações anteriores é de primordial

importância: ela reforça a influência das forças sociais previamente organizadas na tradição.

Esses ensinamentos apreendidos por D. Zefinha e a avó estão arraigados a uma memória coletiva. Por memória coletiva entende-se um conjunto de práticas discursivas compartilhadas por um grupo social. São vozes que pertencem à família, aos círculos de amigos, às pessoas com quem convivemos em diversos ambientes sociais, à igreja ao qual fazemos parte, aos programas de televisão que assistimos; aos livros que lemos etc. Essas vozes nos cercam e nos ajudam a construir nossa memória, e por sua vez, deixa de ser individual/íntima e passa a ser coletiva, já que a construímos com o outro.

Sobre memória coletiva Halbwachs (2006, p. 31) defende:

Em todos os momentos, em todas essas circunstâncias, não posso dizer que estivesse sozinho, que estivesse refletindo sozinho, pois em pensamento eu me situava neste ou naquele grupo, o que eu compunha com o arquiteto e com as pessoas a que ele servia de interprete junto a mim [...]. Elas me ajudaram a recordá-las e, para melhor me recordar, eu me volto para elas, por um instante adoto seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois experimento ainda sua experiência e encontro em mim muitas das ideias e maneiras de pensar a que não teria elevado sozinho, pelas quais permaneço em contato com ela.

O autor se posiciona a favor de uma memória situada — o dizer, o pensar e o agir individuais são norteados por ações e experiências coletivas, de maneira que o posicionamento do “eu” é “atravessado” pelo “outro”.

Nesse contexto, D. Severina, rezadeira itabaianense, reforça os domínios orais e as pessoas que lhe ajudaram e ensinaram a rezar. De acordo com seu depoimento:

“Eu tinha oito anos quando começava rezar mais ela. Então o resto das rezas eu aprendi na Igreja aqui. Trabalhava de dia e a noite ia pro terço”. (D. Severina)

Em relação ao depoimento de D. Severina, às experiências religiosas deve-se a sua avó e à Igreja, os principais interlocutores responsáveis pela transmissão de informações e experiências, sendo a Igreja, um representante social e institucional. Bakhtin (1926, p. 112) afirma a enunciação ser 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.

Segundo Bakhtin (1997, p. 147) “Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores”. Nessa perspectiva, os discursos estão revestidos de discursos alheios, que vai se compondo de forma diferente em cada comunidade, de acordo com as experiências, os comportamentos e os ensinamentos compartilhados pelos sujeitos.

Percebe-se, no primeiro momento, que D. Severina esteve sempre motivada pelas experiências da avó, no que se refere aos ensinamentos religiosos, ensinamentos

estes que lhe acompanhou durante toda a trajetória de vida, ajudando na sua formação humana. Vejamos em seu depoimento:

Todo dia ela rezava. Que era. Quando era na sexta-feira ela ficou com raiva de mim e não me ensinou mais. Por que na sexta, da sexta pro sábado ela tinha uma devoção com as pestes, esse negócio de mosca, mosquito, e eu não sabia. Aí de quatro hora da madrugada ela andava pelo meio da casa: **“Oh de casa, Oh de casa, Mandou dizer nosso senhor jesus cristo que quem fé não rezasse de febre e fome se arretirasse dessa casa”**. E eu fui e respondi, e não era pra ninguém responder. Ela mesmo dizia e mesmo respondia.

“Na casa dela num tinha um mosquito, na casa dela num tinha uma mosca, na casa dela num tinha formiga, essa tal de muriçoca, grilo, num tinha nada na casa dela, nada, nada. Só por causa dessa reza. Se a senhora butasse um roçado, tava cheio de largata. O povo chegava, mas madrinha, o outro mas comadre eu vou perder minha lavoura, porque comadre? oi comadre é tanta da largata, eu tô aguando e não tem jeito. Deixe pra lá, mas elas vão se acabá. **Quando dava três horas ela saía, com essa cruz e essa toalha, nos quatro canto do roçado.** Pronta ali, quando era no outro dia que o comadre chegava lá, o dono do roçado, tava coalhado de lagarta. Aí num dava mais não. Num tinha um grilo pra furar essa lavoura, num tinha nada, nada, lagarta nada.

Fogo. Fogo podia tá por cima. **Ela fazia assim com a mão.** (levanta a mão)[...]. Aparecia muito, o povo morava em casa de palha.

“Mulher, ela era parteira, se o cumpade fosse buscar ela, a mulher tivesse que morrer de parto, que ela não dava jeito, ela nem ia, ela dava uma desculpa e tudo e num ia, porque ela sabia que a mulher ia morrer... era”.

Minha filha, quando ela ia fazer parto em todo o canto ela me levava. Aí ela dizia: É minha filha, a mulher de cumpade Antônio Lorival, e filha de dona Zefinha, tá lá sofrendo pra descansar e ela vai morrer com esse filho. E minha avó num foi não.

A reza, a mão, a doença que butasse a mão, que ela espiasse, pode levar pro medico, sabia que ela não dava jeito.

“Ela rezava o mês do maio, 32 noites, ela rezava e eu rezava todas as 32 noites com ela, o que ela rezava eu acompanhava”. [...]. Hoje é, ah um mês de maio aqui é diferente dos benditos de antigamente. Hoje, o povo reza o mês de maio e não usa a queima de flores, alguma igreja que usa queima flores”.

De acordo com os depoimentos apresentados por D. Severina, percebe-se quão forte é sua fé. É importante salientar que os conhecimentos apreendidos pela sua avó não fazem parte de um discurso individual, próprio e único, ou seja, o conhecimento apreendido por D. Severina e pela avó não pertence a elas, mas a uma tradição, a uma memória que é coletivamente partilhada. Sobre memória coletiva, Halbwachs (2006, p. 30) defende: “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembranças por

outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”.

Nessa perspectiva, é preciso pensar as relações dialógicas das práticas culturais de tradição oral como um importante mecanismo de comunicação e reprodução de discursos alheios. Esses discursos pertencem ao povo, à tradição, às memórias da comunidade linguísticas ao qual pertence. Por isso, o sujeito que aprende e compartilha experiências “do povo” está ligado a uma corrente de transmissão contínua e inacabada e que são, na verdade, impossíveis de apontar o princípio ou o “dono do dizer”. Para Bakhtin: “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (2003, p. 272).

Ao conceber enunciado como um fenômeno complexo, o autor estabelece uma relação do caráter dialógico da linguagem, o que para a tradição popular pode ser compreendido como a capacidade da voz permear outras vozes, outros discursos, permitindo para Bakhtin a “movência dos textos”.

É importante mencionar que, dependendo da tradição, há padrões e regras a serem seguidas. Na tradição das rezas, as pessoas mais velhas “escolhem” aquelas que mais têm aproximação para perpetuar a tradição. Neste caso, D. Severina foi escolhida pela avó e por isso ensinou-lhe as rezas.

De acordo com a tradição, o discurso é socialmente compartilhado. Bakhtin/Volochinov (1997, p. 121) priorizam o exterior, o meio social como elemento central da expressão do indivíduo, afirmando:

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.

Ao afirmar que o elemento motivador dos discursos é o meio social, a partir do convívio com o outro, é possível observar em seus discursos essas marcas linguísticas: “Todo dia **ela** rezava”, “**Ela** rezava o mês do maio, 32 noites, **ela** rezava e eu rezava todas as 32 noites com ela, o que ela rezava eu acompanhava”. Os depoimentos da rezadeira têm como conteúdo principal *a religiosidade*. As experiências religiosas que compartilhou com avó e com ou outros são fatos marcantes que faz questão de enfatizar. É algo muito forte em sua memória.

Outra característica no discurso de D. Severina é a *autoridade* que sua avó tinha para impor sua fé sobre algo que ameaçasse as pessoas com quem convivia, ou seja, uma força estranha. No discurso, há passagens que comprovam o poder ilocucionário da palavra. Vejamos:

“Fogo. Fogo podia tá por cima. **Ela fazia assim com a mão**”[...].

“**Mulher, ela era parteira, se o cumpade fosse buscar ela, a mulher tivesse que morrer de parto, que ela não dava jeito, ela nem ia**”[...]

“**A reza, a mão, a doença que butasse a mão, que ela espiasse, pode levar pro medico, sabia que ela não dava jeito**”.

A partir dos trechos apresentados acima, a colaboradora evidencia e reconhece a autoridade de avó perante as situações difíceis de resolver: apagar o fogo, ajudar como parteira, a cura de doenças. Todas essas situações exigem muito mais que experiências que vão sendo amadurecidas — o fazer diário — mas há algo mágico — o poder da força da palavra, a imposição da voz através da fé, da religião e da crença. A autoridade da avó perante as situações foi, segundo a tradição, autorizada por “Deus” e pela própria comunidade, reconhecendo-a enquanto pessoa capaz de assumir o compromisso de manter a ordem na família e na comunidade.

Vale salientar que passamos a ter conhecimento dessas situações por meio da neta, D. Severina. Como a mesma também se assume enquanto rezadeira, esta apresenta um *discurso marcado pela alteridade*, ou seja, enquanto rezadeira assume ser capaz de exercer um papel de grande importância na comunidade. Segundo Bakhtin (2003, p. 295):

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de perceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

O fato de os discursos serem constituídos “dos outros”, possui graus de alteridade, percepção e relevância. Por outro lado, “o outro” carrega consigo expressividade que lhe é própria, marcas valorativas que são assimiladas e reelaboradas. No discurso anterior, percebe-se que há, mesmo falando sobre a avó, escolhas linguísticas, avaliações e julgamentos expressivos próprios de D. Severina, como por exemplo, a expressão “mulher”, “minha filha” para se referir à pesquisadora.

Há elementos que lhe confere alteridade, ou seja, se assume perante todos da comunidade com uma pessoa muito vivida e com grande experiência religiosa, e por isso, capaz de curar por meio de suas rezas. Contudo, os discursos da rezadeira ajudam a perceber como a língua se manifesta nos enunciados e nas situações concretas, conforme Bakhtin (2003, p. 265) afirma: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

5. Considerações finais

O artigo preocupou-se em mostrar o quanto o “discurso de outrem” torna-se um importante motivador da memória coletiva. Por outro lado, pode-se perceber que os elementos que caracterizam o “discurso de outrem” estão próximo da memória coletiva no que se refere à relação dialógica eu — outro.

Foi possível perceber que a voz do “eu” está constantemente atravessado pela voz do “outro”, num processo construtivo e ininterrupto na memória da tradição das rezadeiras. Como D. Severina, é uma mulher de muito conhecimento, se posiciona, partindo sempre das experiências de sua avó e da comunidade onde vive. Essas vozes estiveram constantemente perpassadas e perceptíveis no discurso de D. Severina, rezadeira itabaianense.

Nesse contexto pode-se inferir que as “vozes de outrem” são fios condutores das práticas culturais, no artigo, as práticas religiosas, sendo transmitidas e repassadas às gerações subsequentes como uma arma poderosa de cura, de manutenção da fé e da crença.

Portanto, é pela enunciação que reconhecemos o quanto o sujeito é “coletivo”, de maneira que suas responsabilidades, posicionamentos, sentimentos, desejos, são, na verdade, reflexos de trocas de experiências, vivências e interações com o outro, num processo contínuo e ininterrupto.

Referências bibliográficas

- Authier-Revuz, J. (2011, janeiro/março). Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades — interlocutiva e interdiscursiva — no coração do dizer. *Letras de hoje*, 46(1), 6-20. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9215/6365>.
- Bakhtin, M. [Volochinov]. (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trads.). São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. [Volochinov]. (1992). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. (M. H. G. G. Pereira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979).
- Flores, V. do N. (2013). *Introdução à linguística da enunciação* (2a ed.). São Paulo: Contexto.
- Flores, V. do N. et al. (2009). *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto.
- Fuchs, C. (1985). As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica (L. M. Rezende, Trad.). *Alfa*, 29, 111-129. Recuperado em 20 novembro, 2014, de <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3759/3482>.
- Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva*. (B. Sidou, Trad.). São Paulo: Centauro.
- Volochinov, V. N., & Bakhtin, M. N. (s.d.). *Discurso na vida e discurso na arte*. Recuperado em 10 outubro, 2014, de <http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte#scribd>.

Anexo

Todo domingo eu ia pra casa de minha avó, que é perto de caldeirão, visitar minha vó, quase cega, dar um banho nela, ajeitar a casa a dela e trabalhando. [...]

Todo dia ela rezava. Que era. Quando era na sexta-feira ela ficou com raiva de mim e não me ensinou mais. Por que na sexta, da sexta pro sábado ela tinha uma devoção com as pestes, esse negócio de mosca, mosquito, e eu não sabia. Aí de quatro hora da madrugada ela andava pelo meio da casa: Oh de casa, Oh de casa, Mandou dizer nosso senhor Jesus Cristo que quem comesse e não rezasse de febre e fome se arretirasse dessa casa. E eu fui e respondi, e não era pra ninguém responder. Ela mesmo dizia e mesmo respondia.

“Na casa dela num tinha um mosquito, na casa dela num tinha uma mosca, na casa dela num tinha formiga, essa tal de muriçoca, grilo, num tinha nada na casa dela, nada, nada. Só por causa dessa reza. Se a senhora butasse um roçado, tava cheio de largata. O povo chegava, mas madrinha, o outro mas comadre eu vou perder minha lavoura, porque compadre? oi comadre é tanta da largata, eu tô aguando e não tem jeito. Deixe pra lá, mas elas vão se acabá. Quando dava três horas ela saía, com essa cruz e essa toalha, nos quatro canto do roçado. Pronta ali, quando era no outro dia que o compadre chegava lá, o dono do roçado, tava coalhado de lagarta. Aí num dava mais não. Num tinha um grilo pra furar essa lavoura, num tinha nada, nada, lagarta nada.

Fogo. Fogo podia tá por cima. **Ela fazia assim com a mão.** (levanta a mão)[...]. Aparecia muito, o povo morava em casa de palha. Às vezes as crianças se descuidavam e butava fogo, o povo corria e mandava chamar ela. De casa mesmo ela (levanta a mão) e o fogo abaixava.

“Mulher, ela era parteira, se o cumpade fosse buscar ela, a mulher tivesse que morrer de parto, que ela não dava jeito, ela nem ia, ela dava uma desculpa e tudo e num ia, porque ela sabia que a mulher ia morrer... era ”.

Quando ela ia fazer parto em todo o canto ela me levava. Aí ela dizia: É minha filha, a mulher de cumpade Antônio Lorival, e filha de dona Zefinha, tá lá sofrendo pra descansar e ela vai morrer com esse filho. E minha avó num foi não. Quando deu cinco horas da manhã, o cumpade finado Lorival chamou ela na porta. Ela com os pés inchados, ela sofria de reumatismo, cumpade eu num vou não cumpade. Cumpade pelo amor de Deus, num faça isso não, que Zefinha mandou lhe chamar. É impossível, a senhora pegou os vinte filhos dela e o derradeiro bendizer a senhora não quer pegar. Nada cumpade. Quando o senhor saiu de lá, comadre Minervina chegou lá, ela descansou, o minino é homem e tá tudo em paz. Pode ir pra casa. Do jeito que ela disse, chegou lá, ela tinha descansado, o menino foi homem. Dona Zefinha tinha cortado o umbigo e bateu uma hemorragia e pronto.

D. Severina — rezadeira itabianense

Operações linguísticas de reescrita na construção de textos argumentativos

Linguistic rewriting operations in the construction of argumentative texts

Regiani Leal Dalla Martha Couto & Dioneia Foschiani Helbel

Professora Mestre do Instituto Federal de Rondônia (IFRO/GELLIC, líder)

Professora Mestre do Instituto Federal de Rondônia (IFRO/GELLIC, vice-líder)

regiani.couto@ifro.edu.br dioneia.foschiani@ifro.edu.br

Resumo

As teorias mais recentes sobre a aquisição da linguagem escrita reiteram a relevância da produção textual concebida como trabalho em situações de ensino, haja vista que os estudos têm trazido à tona o que ocorre num texto desde sua versão inicial até a final. Considerando isso, surgiu a presente pesquisa, a qual se valeu do aporte teórico da Linguística Textual para subsidiar a “Oficina de produção de texto: um enfoque para o gênero argumentativo” com um grupo de alunos do Ensino Médio de escolas públicas estaduais no município de Ji-Paraná/RO. Dessa forma, este estudo objetivou avaliar os tipos de mudanças ocorridas após a reescrita e o significado dessas alterações para a qualidade textual. Nesse contexto, analisamos qualitativamente um corpus formado por 10 pares de textos, observando, principalmente as operações de reescrita nominadas adição, substituição, supressão e deslocamento. Valemo-nos dos estudos de Bakhtin (1997), Fiad (1991), Menegassi (2001), Matencio (2002), Mayrink-Sabinson (1991), Ruiz (2010), entre outros. Os dados obtidos apontaram que as operações de adição e de substituição foram as mais empregadas e contribuíram para a qualidade da macroestrutura do texto. A partir dos resultados, é lícito dizer que essa evolução tenha ocorrido devido ao diálogo entre professor/texto/aluno/texto por meio da revisão textual.

Palavras-chave: Escrita; Revisão; Reescrita.

Abstract

The latest theories about purchase language confirm the importance of textual production conceived as work in teaching situations, due that studies have brought to light what occurs in a text from its original version to the final one. Considering this, the present study has arisen, which took advantage of the theoretical basis of Textual Linguistics to support the “Text production workshop: a focus to the argumentative genre” with a group of high school students from public state schools in the municipality of Ji-Paraná / RO. Thus, this study aimed to evaluate types of changes after rewriting and the significance of these changes to textual quality. In this context,

a corpus made up of 10 pairs of texts was qualitatively analyzed, noting, especially rewriting operations named addition, replacement, removal and displacement. Studies of Bakhtin (1997), Fiad (1991), Menegassi (2001), Matencio (2002), Mayrink-Sabinson (1991), Ruiz (2010), among others, contributed to this work. The obtained data show that the addition and replacement were the most frequently used operations and they contributed to the quality of the text macrostructure. Based on the results, it is fair to say that this evolution has occurred due to the dialogue among teacher / text / student / text through textual revision.

Keywords: Writing; Review; Rewriting.

1. Introdução

No cenário educacional, vários estudos sobre a aquisição da linguagem destacam a importância das atividades de produção de texto sob a perspectiva dos gêneros textuais, levando em conta questões sobre como os alunos escrevem, o que escrevem e com que objetivos escrevem.

Embora haja muitos estudos que fazem referência ao caráter dialógico inerente ao texto, a instituição escolar ainda adota uma prática arraigada na concepção de sujeito passivo e de texto como produto final. Assim, é comum encontramos professores de Língua Portuguesa, por exemplo, que apenas leem os textos de seus alunos para atribuir-lhes uma nota, isentando-se do processo de reescrita.

Nessa perspectiva, a escrita textual como produto finalizado pode ser, em grande parte, a causa dos problemas que os alunos enfrentam ao produzir um texto escrito, pois estariam imbuídos da perspectiva limitada sobre o ato de escrever (Zamel, 1985 citado por Menegassi, 2001), uma vez que o texto como produto fixo e acabado é julgado apenas no nível da superfície textual, sendo avaliado, principalmente, nos seus aspectos gramaticais.

Assim, as investigações sobre o processo de produção textual, pretendem discutir e até elucidar dificuldades dos alunos quanto à linguagem escrita, propondo a reescrita como etapa fundamental para o desenvolvimento da habilidade de tomar decisões no sentido de transformar o próprio texto, ampliando a capacidade de julgamento.

Diante dessa problemática, este estudo objetivou avaliar os tipos de mudanças ocorridas após a reescrita e o significado dessas alterações para a qualidade textual. Para tanto analisamos qualitativamente um *corpus* formado por 10 pares de textos, observando, principalmente as operações de reescrita nominadas adição, substituição, supressão e deslocamento (Fabre, 1986 citado por Menegassi, 2001), à luz de textos do gênero dissertação-argumentativa, produzidos por alunos do Ensino Médio de escolas públicas estaduais no município de Ji-Paraná/RO, durante a “Oficina de produção de texto: um enfoque para o gênero argumentativo”.

Ademais, essa análise possibilitou ainda uma reflexão no que diz respeito à importância da intervenção do professor na construção do texto do aluno, uma vez que a relação dialógica entre autor/leitor — professor/aluno constitui-se em uma “ferramenta de trabalho” fundamental também para uma avaliação das práticas do professor de Língua Materna.

2. Sujeito, língua e texto: relações dialógicas

É importante lembrar que os conceitos de texto sempre estiveram ligados a concepções de sujeito e de língua, por isso é importante apresentar algumas considerações sobre texto — e aqui falamos do escrito — que nortearam este estudo.

Na perspectiva bakhtiniana (1997) a língua deve ser concebida como forma ou processo de interação, os sujeitos devem ser vistos como atores-construtores sociais; o texto, como o lugar dessa interação; e os interlocutores, como sujeitos ativos.

Koch (2009) explica ainda que, nessa concepção, o texto é considerado o próprio lugar da interação, sendo os interlocutores sujeitos ativos — no texto se constroem e são construídos. Comungando com esses autores, Leal (2003) defende que é na interação contínua com a escrita, por meio de estratégias significativas que levem à compreensão do caráter dialógico da linguagem, que se aprende a escrever.

Além disso, segundo Marcuschi (2008), essa concepção relaciona aspectos históricos e discursivos, não ignora os aspectos formais e nem deixa de observar a regularidade sistemática da língua, pois esta se configura como práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Isso quer dizer que os sujeitos (ou interlocutores) participam criativa, flexível e ativamente na produção de sentidos.

Finalmente, Ruiz (2010) toma de empréstimo pressupostos bakhtinianos ao dizer que:

Todo discurso é elaborado em função do outro, pois é o outro que condiciona o discurso do eu. O que atribui um sentido totalizante ao texto, portanto, é a virtualidade, o acabamento que lhe foi atribuído pelo outro. O que dá acabamento a um discurso é a mudança de locutor, isto é, a atitude responsiva do outro (...) quando instaura a possibilidade da contrapalavra do outro (Ruiz, 2010, p. 20).

A partir da ideia de criação, flexibilidade e produção de sentidos há que se falar sobre a importância da relação dialógica entre sujeito-autor, texto e interlocutor para a visão de escrita como trabalho (Fiad & Mayrink-Sabinson, 1991) em que a habilidade de produzir textos é adquirida pelo esforço, orientação e prática e propõem o ensino-aprendizagem do texto por meio do trabalho da reescrita. Nesse sentido, para essas autoras, o texto original, bem como suas versões, podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades.

Pensar a escrita como trabalho, então suplanta a concepção de que esta depende de inspiração, uma vez que o texto escrito é alcançado - com resultados positivos ou negativos - por meio do esforço cognitivo-intelectual do sujeito em materializar seu discurso, como postula Fiad (1997):

Mesmo nas condições em que a escrita é produzida no contexto escolar, podemos observar que os autores a elaboram em vários momentos, trabalhando-a em busca do texto que expresse o que pretendem e que seja adequado, aos seus objetivos. Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo. (Fiad, 1997, p. 77).

Nesse viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa orientam sobre a relevância da revisão textual para o despertar da criticidade do aluno em relação às suas práticas linguísticas, afirmando que o objetivo da reescrita “(...) é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem” (Brasil, 1998, p. 47).

Ressaltamos ainda que, ao adotar os pressupostos de Fiad (1997) de que escrever é laborar o texto, compactuamos também com o modelo teórico de escrita proposto por Serafini (1992) e de White & Arndt (1995 citado por Menegassi, 1998).

No modelo de Serafini (1992) destacam-se as fases de a) planejamento; b) produção de ideias; c) produção de texto; d) revisão. Na proposta de White & Arndt (1995) constata-se as seguintes etapas: a) geração de ideias; b) focalização; c) esboço; d) re-vedo.

Para os autores *op cit*, dentre as atividades e estratégias metodológicas que levam à produção adequada de um texto, pode-se dizer que os processos de revisão e reescrita são os que mais promovem a interação de seus interlocutores, visto que a revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre o aluno e seu texto.

Ao abordar o tema, Menegassi (1998, p. 32) destaca que a revisão “é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto”, pois é a partir de revisões efetuadas no texto que surge a reescrita. Logo, a revisão é essencial para a reescrita.

Diante da importância da avaliação do professor e de suas intervenções no texto do aluno para que ele o reescreva com as reformulações necessárias, não podemos deixar de mencionar os estudos de Serafini (2004) e Ruiz (2010). Embora esses estudos tenham objetivado analisar quais operações linguísticas foram mais praticadas por um grupo de sujeitos em textos argumentativos, as autoras fizeram essa análise mediante revisão de professores.

Quanto à avaliação que se pratica no âmbito escolar, Serafini (2004) apontou propostas de revisão para aspectos mais estruturais do texto. A autora caracterizou três abordagens de correção, as quais chamou de resolutiva, indicativa e classificatória. Enquanto aquela apresenta a forma correta escrita próxima do erro constatado, essa destaca o problema - com um círculo ou grifo, por exemplo - e esta apresenta a natureza do problema.

A partir de seus estudos, outras pesquisas passaram a focar metodologias de trabalho que auxiliassem de maneira prática a ação do professor. Assim, Ruiz (2010) pautou-se nos estudos de Serafini (2004) e apresentou a revisão textual interativa, buscando suprir aspectos que ainda não haviam sido contemplados em pesquisas. Essa metodologia dos “bilhetes” veio como proposta para ir além dos aspectos estruturais e passar a incorporar, na revisão, elementos globais, relacionados ao conteúdo do texto, à construção discursiva.

Os bilhetes interativos, seriam pois, uma forma de ultrapassar o monologismo geralmente presente na relação entre professor/aluno em uma situação de produção textual, haja vista que se configura como “(...) alternativa encontrada para resolver aqueles problemas de redação do aluno que, por alguma razão, não bastam correções via corpo, margem ou símbolo” (Ruiz, 2010, p.52).

Nesse contexto, essa discussão apresenta duas pesquisas com diferentes linhas epistemológicas, mas que visam a contribuir para o trabalho docente de revisão textual. Na proposta de Serafini (2004), são apresentadas propostas para corrigir aspectos microestruturais do texto, resolvendo o problema, indicando onde ele está, ou classificando sua natureza.

Já Ruiz (2010), sugere uma proposta dialógica, que promove o desenvolvimento da autonomia do sujeito-autor, por meio da apresentação de bilhetes com ênfase nos problemas voltados à macroestrutura do texto, podendo também incentivar o aluno ou elogiá-lo por aspectos bem desenvolvidos.

Conjuntamente com a revisão, a reescrita, como já dissemos, assume um papel fundamental quanto se tem em mente a produção de texto como processo, isto é, como trabalho. Sobre isso, Matencio (2002) fala da relevância da reescrita, visto que a considera atividade que possibilita o refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos do texto original, uma espécie de aperfeiçoamento interno do texto.

Essa relevância, segundo Fiad (2009, p. 10) explica-se pelo fato de que “a reescrita é uma atividade metaenunciativa que constitui um retorno sobre o dizer (...)”, que abrange duas situações, pois o autor tem a possibilidade de retornar sobre a fala do interlocutor e sobre o seu próprio dizer. Esse retorno, conforme preconiza D’Andrea; Ribeiro é fundamental à (re) construção do texto, já que:

em ambos os casos, é carregado de pressupostos, conceitos e concepções sobre texto e discurso. As alterações resultantes desse retorno, também, trazem consequências sobre o dizer “terminal” que podem ser rediscutidas (ou não) com o autor, numa interação de caráter menos ou mais pedagógico entre quem reescreve e quem submete seu texto à reescrita (D’Andrea & Ribeiro, 2010, p. 68).

Posto isso, ao tomarmos a revisão e a reescrita como processo dialógico de observação, negociação e reflexão sobre o que foi produzido, o aluno é levado a pensar sobre o seu texto e adquirir autonomia para revisá-lo.

Para tanto, pode utilizar várias possibilidades de reconstrução, ou seja, o aluno usa diferentes operações linguístico-discursivas, empregadas a partir das revisões efetuadas como estratégias para a reformulação do texto. Fabre (1986 citado por Menegassi, 2001), sistematizou as seguintes operações linguístico-discursivas empregadas na 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.

Com a observação dessas operações, pode-se identificar, por exemplo, qual é o processo mais utilizado por um grupo ou um único aluno na etapa da reescrita e estabelecer possíveis relações de suas estratégias com os modos de avaliação/revisão utilizados pelo professor. No trabalho de Fabre (1986 citado por Menegassi, 2001), 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.

Ao investigar as atitudes de reescrita do aluno, mediante o texto revisado pelo professor, por meio das operações linguístico-discursivas, Menegassi (2001), corroborando os pressupostos de Fabre (1986), aponta quatro estratégias geralmente utilizadas na reescrita, acrescentando uma quinta categoria referente às reformulações feitas pelo aluno sem a orientação do professor.

Assim, ao reescrever seu texto, o aluno pode seguir o que o professor sugere na intervenção; atender parcialmente à revisão, fazendo apenas algumas reformulações; complementar com reformulações não apontadas pelo professor; apresentar reformulações, indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão ou decidir por não atender às sugestões.

Os estudos mencionados reafirmam a importância da análise das operações linguístico-discursivas, haja vista que possibilitam um aprofundamento no estudo do processo de revisão e reescrita textual, especialmente em situação de ensino. Ademais, por meio delas podemos constatar se há entre a primeira versão de um texto e sua reescrita um trabalho que efetivamente leve o aluno a pensar e a compreender aquilo que produziu.

3. Percurso metodológico do estudo

Esta pesquisa é parte do projeto de extensão “Oficina de produção de texto: um enfoque para o gênero argumentativo” desenvolvido com um grupo de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais no município de Ji-Paraná/RO, como uma proposta para amenizar problemas relacionados à construção de textos argumentativos.

Optamos por ofertar a oficina de produção de textos para esses alunos por alguns fatores, dentre eles porque constatamos, por meio de conversas informais com alguns docentes e gestores dessas escolas, a falta de professores de Língua Portuguesa

em algumas turmas no ano de 2014, e a grande preocupação que esse fator vinha provocando na equipe gestora.

Outro ponto é que verificamos, junto aos próprios alunos, a grande expectativa destes em relação à produção de texto do gênero dissertativo-argumentativo exigida no Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM.

Assim, após o diálogo inicial para levantamento de informações, realizamos nove encontros que compuseram a “Oficina de produção de textos: um enfoque para o gênero argumentativo”, totalizando quarenta horas, sendo utilizado para tanto, o espaço de uma sala de aula climatizada, com carteiras, lousa, TV e aparelho de projeção audiovisual (datashow).

As atividades partiram de textos da ordem do argumentar, como charge, artigo de opinião e dissertação-argumentativa e foram desenvolvidas por meio de sequência didática (Dolz & Schneuwly, 2004).

Nesta seção, apresentamos um recorte com ênfase nas operações linguísticas realizadas pelos participantes durante a reescrita. Para tanto analisamos dez pares de textos do gênero dissertativo-argumentativo em duas situações de produção: a partir de proposta “Redução da maioria penal” apresentada e discutida por meio de uma coletânea de textos da ordem do argumentar; e posteriormente a versão reescrita mediante intervenção das pesquisadoras. O critério de seleção para a formação do *corpus* foi a frequência mínima de 75% dos sujeitos nos encontros da oficina.

Assim, analisamos qualitativamente um *corpus* formado por 20 textos, primeira e segunda versões, do gênero dissertação-argumentativa, observando principalmente, as operações de reescrita nominadas acréscimo, substituição, supressão e deslocamento (Fabre, 1986 citado por Menegassi, 2001).

Embora nosso estudo seja qualitativo, optamos por apresentar em primeira instância, quadros demonstrativos, ilustrando em números, as formas de intervenção efetuadas na primeira versão dos textos, bem como as sugestões atendidas (ou não) pelos alunos e, finalmente, as operações linguísticas executadas por eles na reescrita. Reafirmamos que os números aqui apresentados têm apenas a função de possibilitar uma visão aproximada do que foi apurado no *corpus* e, assim, marcar um ponto de partida para a análise qualitativa.

Posteriormente a cada quadro discutiremos os dados e seu significado para o estudo, tendo como fundamento dois questionamentos: a) Quais mudanças ocorreram? b) O que essas reformulações significaram para a qualidade textual? A seguir apresentamos e discutimos os resultados encontrados.

4. Discussão dos resultados

A investigação do *corpus* possibilitou a geração de informações que, categorizadas, foram distribuídas nos quadros a seguir.

Quadro 1. Tipos de intervenção realizadas pelas pesquisadoras, conforme Serafini (2004) e Ruiz (2010)

Intervenções	Indicação	Natureza do problema	Resolução	Bilhete interativo	Total
	06	35	16	58	115

Ao adotarmos diferentes formas intervenção — identificação do problema, apontamento da natureza do problema, resolução do problema e bilhete interativo - nos propusemos a investigar, principalmente se as abordagens feitas para apontar reformulações no texto influenciaria em alterações apenas na superfície textual ou solucionariam problemas de ordem global, ou seja, pretendíamos verificar a natureza das alterações realizadas pelos alunos, face à metodologia de intervenção utilizada pelas pesquisadoras.

Assim, das 115 sugestões efetuadas nos 10 textos revisados, pouco mais da metade seguiu as o pressuposto teórico de Ruiz (2010), que concebe a correção textual interativa como a expressão máxima de dialogismo entre os interlocutores de um texto. Dessa forma, bilhetes foram alocados no corpo, na margem e no final de cada texto com a finalidade de tecer elogios, provocar a reflexão do aluno por meio de questionamentos e sugerir algumas mudanças, tendo como princípio o apontamento de problemas de ordem global.

As outras sugestões seguiram o que preconiza Serafini (2004): 35 intervenções apontaram a natureza do problema, sem corrigi-lo. Assim, ao lado de um trecho com problema de concordância, por exemplo, as pesquisadoras escreveram “reveja regras de concordância verbal”, cabendo ao aluno estudar a regra adequada para aquele caso e solucionar o erro.

Ainda adotaram-se, como metodologia, os grifos para identificar uma palavra ou expressão inadequadas; e a correção, para corrigir problemas no texto, traçando a palavra ou expressão e, em alguns casos, escrevendo a forma adequada ao lado.

Diante dos textos revisados pelas pesquisadoras, conforme metodologia descrita acima, as estratégias utilizadas pelos alunos foram variadas. É isso que apresentamos no próximo quadro.

Quadro 2. Estratégias utilizadas pelos alunos na reescrita, conforme Menegassi (1998)

Número de sugestões	Sugestões atendidas e/ou atendidas parcialmente	Sugestões ignoradas	Reformulações além das sugeridas
115	107	08	10

O quadro demonstra a forma como os alunos receberam as sugestões feitas pelas pesquisadoras durante a revisão. Os dados parecem indicar que as sugestões ignoradas e reformulações além das sugeridas parecem insignificantes quando comparadas àquelas acatadas na íntegra ou em parte.

Entretanto, esses indicadores tornam-se bastante interessantes ao verificarmos que todas as sugestões não atendidas e todas as reformulações realizadas além das sugestões foram feitas considerando (ou não) as intervenções dialógicas, alocadas no final do texto, as quais apontavam problemas de macroestrutura.

Assim como Gasparotto e Menegassi (2014, p. 5) relatam em seus estudos, essa análise nos leva a pensar que as formas como o professor “(...) encaminha o seu diálogo de correção/revisão do texto do aluno é de notável importância, pois pode ocorrer que o aluno não compreenda alguma correção, o que prejudica a reescrita”.

Outro ponto refere-se ao fato de que o aluno pode “(...) 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 (...)” (Gasparotto & Menegassi, 2014, p. 5). Ademais, bilhetes mais flexíveis, isto é, não impositivos, podem levar o aluno a relegá-lo (Ruiz, 2010).

É importante ainda ressaltar o grande percentual de reformulações executadas após a revisão. Sobre isso julgamos que o fato de muitas intervenções situadas no corpo e na margem do texto, apresentar sugestões com indicação, natureza e até mesmo resolução do problema, principalmente voltados à superfície textual, facilitou a compreensão por parte do aluno.

Sobre isso, Ruiz (2010, p. 160) declara que, quanto mais local, ou seja, no nível microestrutural e superficial do texto está situado o problema detectado pelo professor, (...) maior a probabilidade de este fazer indicações (no corpo ou na margem) como suporte para a correção codificada”.

Após as discussões sobre a metodologia de intervenção adotada pelas pesquisadoras, apresentamos o quadro abaixo que informa os tipos de operações linguísticas realizadas pelos alunos na versão final do texto.

Quadro 3. Operações linguísticas de reescrita realizadas pelos alunos, segundo Fabre (1986).

Níveis	acrécimo	substituição	supressão	deslocamento	total
grafema	17	03	-	-	20
palavra	11	15	07	-	33
sintagma	09	05	05	01	20
oração	13	01	-	-	14
sentença	05	05		-	10
parágrafo	01	03	02	04	10
texto	-	-	-	-	-
Total	58	32	12	05	107

Dentre as informações contidas no quadro acima, discutiremos as os dados mais expressivos (a nosso ver) para a qualidade do texto nos seus aspectos locais e globais. Os números apontam que o acréscimo e a substituição foram as operações mais empregadas.

Nosso estudo apresenta similaridades com achados de Menegassi (2001) e Fiad (1991). O trabalho conduzido por Menegassi (2001), 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.

A pesquisa de Fiad (1991), analisou textos de alunos do 1º ano do curso de Letras em duas versões (texto original e texto reformulado), tomando como referência a classificação das operações linguísticas apontadas por Fabre (1986) e notou que as operações de substituição e adição ocorrem com mais frequência do que as operações de deslocamento e supressão.

Sobre a adição, Fiad (1991, p. 94) a vê como uma das operações “diretamente relacionadas às observações feitas pelos leitores aos autores dos textos” afirmando que os comentários do professor influenciam nesse tipo de operação de revisão e reescrita. A respeito da operação de substituição, a autora *op cit* comenta que “os casos mais significativos de substituição são aqueles (...) em que as mudanças ocorridas refletem mais claramente a reflexão do autor como leitor de seu texto” (1991, p. 95).

Em nosso estudo, quanto à operação de acréscimo, os níveis linguísticos *grafema*, *oração* e *palavra* apresentam reformulações mais expressivas. Sobre a substituição, há ocorrências mais significativas nos níveis *palavra*, *sintagma* e *sentença*. Essas alterações foram feitas considerando problemas como pontuação, acentuação e ortografia,

Sobre as operações de adição, supressão e acréscimo, Ruiz (2010, p. 89) afirma que “ (...) é grande a possibilidade de o aluno alterar o seu texto porque há uma espécie de mapeamento da revisão: o local apontado, muitas vezes, coincide com o próprio elemento a ser alterado (...)”. Em geral, segundo a autora, esse problemas não são complexos e podem ser resolvidos por alterações mínimas.

Em nosso estudo, percebemos que as adições acresceram informações e, em alguns pontos, serviram para marcar a tese do sujeito diante de um problema, o que, em outros termos, corresponde a uma reflexão e análise da realidade observada e a uma tomada de posição diante dos fatos — característica do gênero produzido.

Quanto às substituições, julgamos que aconteceram devido a uma preocupação dos alunos em produzir uma redação mais clara, a partir da experiência como leitores do próprio texto e da possível insatisfação ou incompreensão do que leram.

No que diz respeito às operações de deslocamento, nossa pesquisa apresenta diferenças e semelhanças com os de Conceição (2011) que analisou operações linguísticas realizadas na primeira versão e na reescrita de relatórios de estágio de alunos do último ano do Curso de Letras de uma universidade federal.

Os achados dessemelhantes referem ao fato de que os deslocamentos colaboraram não somente para a qualidade da estrutura formal do texto, mas sobretudo para a qualidade macroestrutural, principalmente no que tange à coerência textual.

Os aspectos semelhantes da nossa pesquisa com os estudos de Conceição (2011), dizem respeito à capacidade dos autores se como leitores do próprio texto e, no exercício do domínio das estratégias formais de elaboração do gênero em questão, fizeram as modificações que julgaram necessárias.

Embora tenhamos abordado cada uma das operações separadamente, esclarecemos que elas ocorreram simultaneamente e que nossa análise orientou-se na investigação dos significados que essas operações realizadas na reescrita trouxeram para o texto.

5. Considerações finais

Este estudo nos levou a algumas reflexões. A primeira é que centrar o ensino na produção de textos é considerar a palavra do aluno como protagonista no aprofundamento da compreensão dos fatos sobre os quais se fala, bem como dos modos pelos quais se fala.

Isso nos possibilita reafirmar a importância do aluno-autor se colocar na posição de leitor de si mesmo com o auxílio do professor, que participa positivamente desse diálogo quando aponta caminhos que levam o aluno-autor a decidir sobre quais mudanças poderá operar na (re) construção do seu texto.

Outro aspecto a ser destacado é que esta pesquisa apontou que muitas das operações linguísticas realizadas foram influenciadas pelo dialogismo entre o professor e o aluno via texto, principalmente por meio da intervenção textual-interativa, e da interlocução entre o aluno e seu próprio texto. Ressaltamos ainda que, dentre os diferentes tipos de operações linguísticas realizadas, a adição e o deslocamento foram relevantes na qualidade da reescrita.

Essas operações nos mostraram a importância da revisão e da reescrita para a qualidade textual, pois julgamos que a maior parte das adições e deslocamentos ocorreram após o retorno do aluno sobre o texto no sentido de ampliar, explicitar, fundamentar e aprofundar as informações presentes na primeira versão.

Assim a análise das operações linguístico-discursivas empregadas pelo aluno/autor nos permitiram um aprofundamento no estudo do processo de revisão e reescrita textual, especialmente em situação de ensino. Isso porque essas etapas nos possibilitaram constatar se houve, entre texto e reescrita, um trabalho voltado à compreensão daquilo produziu.

Por fim, não pretendemos esgotar a discussão que o estudo nos possibilitou, nem pretendemos responder a todos os questionamentos. Ao contrário, os achados deste trabalho, nos levaram a refletir e a questionar sobre a concepção tradicional que ainda se tem de texto, mesmo em sua primeira versão, como produto pronto.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Conceição, R. I. S. (2011, jan./jun.). Reescrita Textual: um estudo das operações linguísticas em estudos de professores em formação. *Linguagem & Ensino*, 14(1), 115-143.
- D'Andrea C. F. B., & Ribeiro, A. E. (2010). Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas*, 14(1), 64-74.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In B. Schneuwly & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 149-185). (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Fabre, C. (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, 59-79.
- Fiad, R. S. (1991, jan.). Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4, 91-97.
- Fiad, R.S., & Mayrink-Sabinson, M. L. T. (1991). *A escrita como trabalho*. São Paulo: Contexto.
- Fiad, R. S. (1997). (Re) escrevendo: o papel da escola. In M. B. M. Abaurre, R. S. Fiad & M. L. T. Mayrink-Sabinson. *Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: ALB.
- Fiad, R. S. (2009, jan./jun.). Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*, 46, 147-159.
- Gasparotto, D. M., & Menegassi, R. J. (2014). Propostas metodológicas de revisão textual-interativa no ensino de produção de textos. *Anais do III Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*. Universidade Estadual de Maringá CIELLI.
- Koch, I. G. V. (2009). *Desvendando os segredos do texto* (6a ed.). São Paulo: Cortez.
- Leal, L. de F. V. (2003). A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In M. das G. C. Val (Org.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Matencio, M. L. M. (2002). Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, 6(11), 25-32.

Menegassi, R. J. (1998). *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto* (Tese de doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista.

Menegassi, R. J. (2001). Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, 22(1), 49-68.

Menegassi, R. J. (2010). O processo de produção textual. In A. R. dos Santos, E. A. Greco & Tânia Braga Guimarães (Orgs.), *A produção textual e o ensino* (Vol. 1, pp.75-101). Maringá, PR: Eduem.

Ruiz, E. D. (2010). *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Contexto.

Serafini, M. T. (1995). *Como escrever textos* (7a ed.). (M. A. B. de Matos, Trad, e A. M. M. Garcia, Adapt.). São Paulo: Globo.

White, R. V., & Arndt, V. (1995). *Process writing*. London: Longman.

Zamel, V. (1985, mar.). Responding to student writing. *Tesol Quarterly*, 19(1), 79-101.

Uma proposta de sequência didática com o gênero textual crônica: uma experiência do PIBID Letras-Português – UFPB

A proposal of the didactic sequence with the text genre chronicle: a experience of PIBID Letras-Português – UFPB

Fernanda Diniz Ferreira & Maria das Graças Carvalho Ribeiro

Graduanda em Letras-Português. Bolsista do PIBID-UFPB

Professora doutora em Linguística pela UFPE. Coordenadora do PIBID (UFPB)

fernanda.dinizfdf@gmail.com mgricarvalho@gmail.com

Resumo

O ensino de Língua Portuguesa, nas últimas décadas, tem procurado se pautar nos Referenciais Nacionais para a Educação Básica, que definem como objeto desse ensino o texto. Essa orientação se fundamenta na concepção de língua como interação social, mais especificamente na teoria da enunciação de Bakhtin, buscando destacar a importância do estudo dos gêneros textuais. A escolha do gênero textual crônica, na forma de sequência didática, tem como propósito substituir uma prática pedagógica pouco produtiva no trabalho com o texto nesse nível de ensino. O objetivo do presente trabalho é socializar a experiência desenvolvida no PIBID Letras Português da UFPB, em turmas do 1º ano de uma das escolas públicas de João Pessoa, atendida por esse programa. A sequência didática teve como objeto de estudo as crônicas “Eu sei, mas não devia”, de Mariana Colasanti; “A Foto”, de Luís Fernando Veríssimo, e “Flamengo Sessentão”, de Nelson Rodrigues, visando desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos alunos que, no momento, participavam das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Para tanto, as atividades desenvolvidas na sequência didática foram pensadas e planejadas em reuniões pedagógicas do PIBID. Nesse sentido, nosso trabalho contemplou as etapas de leitura, de planejamento de escrita, de revisão e de reescrita e, por fim, a produção final de uma crônica. Como referencial teórico, nos fundamentamos em estudos desenvolvidos por Bakhtin (2000), Brasil (2000), Candido (1992), Marcuschi (2008), Nicolau (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados obtidos revelam que o trabalho com a produção textual, pautado na metodologia de sequências didáticas, apresentou um resultado satisfatório, no que tange ao desenvolvimento da competência leitora e da evolução escrita dos alunos. Diante disso, constatamos a relevância da inserção de novas práticas metodológicas em atividades de leitura, de produção textual e de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Gênero crônica; Sequências didáticas; Leitura; Produção textual; Reescrita.

Abstract

The teaching of Portuguese language, in the last decades, has search base itself in the National References for basic education, that defines the text as an object of this teaching. This orientation is based on the conception of language as social interaction, more specifically on the theory of enunciation of Bakhtin, aiming to highlight the importance of the study of textual genres. The choose of the textual genre chronicle, on the form of didactic sequence, has the propose of substitute a less productive pedagogic practice on the work with the text in this teaching level. The objective of this paper is socialize the experience developed on PIBID Letras Português from UFPB, at 1st grade classes of one of the public schools from João Pessoa, assisted by this project. The didactic sequence used, as object of study, the chronicles “*Eu sei, mas não devia*”, from Mariana Colasanti; “*A Foto*”, from Luís Fernando Veríssimo, and “*Flamengo Sessentão*”, from Nelson Rodrigues, aiming to develop reading and writing habilities of the students that, by that time, participated of the *Olimpíadas de Língua Portuguesa*. For so, the activities developed on the didactic sequence have been idealized and planned in pedagogic reunions of PIBID. By this way, our job engulfed the reading phases, of writing planning, of writing itself, of revision and of rewriting and, finally, the final production of a chronicle. As theoretical references, we based our research on studies developed by Bakhtin (2000), Brasil (2000), Candido (1992), Marcuschi (2008), Nicolau (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). The final results reveal that working with text production, based on methodology of didactic sequences, presented a satisfactory result in the field of development of reading competence and evolution of students writing. Facing this, we could stat the relevance of the insertion of new methodologic practices in reading activities, text production and linguistic analysis.

Keywords: Chronicle genre; Didactic sequences; Reading; Text production; Rewrite.

1. Introdução

O trabalho com os diversos gêneros textuais tem ocupado um lugar de destaque nas atuais discussões acerca da renovação metodológica e prática de ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem a ideia de que o texto existe na sociedade enquanto produto histórico e cultural, tendo a finalidade de estabelecer um diálogo entre seus interlocutores. Para os PCNs (Brasil, 2000, p. 18),

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Desse modo, essa orientação se fundamenta na concepção de língua como interação social, mais especificamente na teoria da enunciação de Bakhtin, que busca destacar a importância do estudo dos gêneros textuais.

Vale ressaltar que o papel do professor nesse processo é de suma importância, para que, de fato, as aulas de Língua Portuguesa no ensino médio estejam sempre voltadas para a realidade e necessidade dos alunos, e, portanto, para as suas dificuldades de escrever e interpretar textos. Ainda é importante destacar que as práticas de reflexão, nas atividades de leitura, são indispensáveis, pois levam o aluno a questionar a realidade e a dar sentido àquilo que é compreendido por ele, construindo, assim, o senso crítico reflexivo que sem dúvidas deve ser mediado e direcionado pelo professor.

Fundamentada por essa nova perspectiva de ensino, esse projeto foi desenvolvido em turmas de primeiro ano do ensino médio da rede pública da cidade de João Pessoa como parte integrante das atividades desenvolvidas no PIBID Letras. Para realização desse, contamos com a aplicação de quatro aulas, nas quais trabalhamos oficinas de ensino-aprendizagem por meio de aulas expositivas, de modo que trabalhamos questões relacionadas ao gênero crônica, partindo de uma contextualização histórica do gênero como também do campo literário, com uma rápida explanação sobre sua origem na literatura e a sua função nos textos literários, ampliando, posteriormente para o campo linguístico, o qual era nosso foco, mostrando para os alunos exemplos do gênero crônica no que diz respeito à sua estrutura, à sua função, aos meios de circulação e à finalidade de cada na sociedade em que se encontra, no intuito de ampliar a competência comunicativo-discursiva dos alunos.

O trabalho com a sequência didática teve como objeto de estudo as crônicas “*Eu sei, mas não devia*”, de Marina Colasanti; “*A Foto*”, de Luís Fernando Veríssimo, e “*Flamengo Sessentão*”, de Nelson Rodrigues, visando desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos alunos que, no momento, participavam das *Olimpíadas de Língua Portuguesa*.

O presente artigo está estruturado em três sessões. Inicialmente, trazemos uma breve apresentação histórica para entender o gênero crônica a partir da literatura. Em seguida, a visão de Bakhtin em relação aos gêneros e a sua função social. Na sequência, apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento das aulas, acompanhada dos resultados obtidos.

2. Questões sobre a natureza do gênero crônica

A crônica, em seu sentido geral, é um breve comentário sobre um determinado fato do cotidiano. Trata-se de um gênero textual/discursivo produzido com intuito de ser veiculado à imprensa, e tem finalidade de relatar um acontecido breve do cotidiano.

A noção de gênero que conhecemos hoje dada pela Linguística surgiu há muito tempo no campo da literatura com os estudos de **A República**, de Platão e a **Poética**, de Aristóteles, principalmente no que se referem à teoria dos gêneros literários. Ambas as obras trouxeram grandes contribuições para nossa literatura ocidental.

Em seu livro III da **República**, Platão nos apresenta três grandes divisões da arte poética: o lírico, o épico e o dramático, conhecida como tripartição platônica que,

por sua vez é abolida em seu livro X. De acordo com Silva (1973, p. 204, citado Nicolau, 2004, p. 38), Platão procura “captar a universalidade e a unicidade da arte, despreza a arte como *poikilia*, isto é como multiplicidade e diversidade”. Após a teoria platônica, surgiu **A Poética**, de Aristóteles, trazendo um novo olhar no que diz respeito aos três tipos de gêneros aqueles definidos pelos ouvintes, pelas finalidades ou pelas circunstâncias, pois cada um desses é direcionado “pois não nos dirigimos da mesma forma a pessoas diferentes, sobretudo, após analisarmos os papéis que elas representam” (Nicolau, 2004, p. 45). Nesse sentido, entendemos que os gêneros são identificados por diferenças, principalmente quanto ao tipo de imitação que se faz pela palavra, pois é a partir dela que é possível estabelecer o diálogo.

De acordo com a reflexão de Rechdan (2003, p. 2), tomando os conceitos de Bakhtin,

O diálogo, tanto exterior, na relação com o outro, como no interior da consciência, ou escrito, realiza-se na linguagem. Refere-se a qualquer forma de discurso, quer sejam as relações dialógicas que ocorrem no cotidiano, quer sejam textos artísticos ou literários.

Sendo, portanto, o diálogo uma relação social cotidiana viabilizado pela linguagem, torna-se legítimo dizer que os gêneros são textos materializados em situações comunicativas diferentes (Marcuschi, 2008, p. 155). É nessa situação empírica de comunicação que os tipos de textos são construídos e que, por sua vez, se inserem em um determinado domínio discursivo, isto é, em uma esfera de atividade comunicativa que pode indicar as instâncias que estão, e, através dessas instâncias que delimitamos cada domínio discursivo, ou seja, irá restringir os gêneros que poderão fazer parte dele, principalmente os elementos em comum entre tais gêneros e tais domínios.

É nessa perceptiva que os PCNs propõem ainda o trabalho com a noção de gênero, uma vez que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo aí os textos literários” (Brasil, 2000, p.8).

No Brasil, há muitos estudos, ensaios e teses sobre o gênero crônica, caracterizando-se como um gênero que traz uma parcela valiosa, principalmente na literatura e no meio jornalístico. Muitos estudiosos consideram-na como gênero literário, já outros afirmam que utilizam a literatura como recurso para fazer o jornalismo. Já os linguístas tomam como recurso mediador para o ensino de língua, em uma perspectiva de trabalhar a gramática de forma contextualizada, fazendo com que os alunos construam os sentidos no texto, na intenção de despertar no educando a compreensão, método esse pautado na perspectiva bakhtiniana. Sendo assim, pode-se pensar que dizer que a crônica possui um caráter efêmero.

Em seu ensaio “*A vida ao rés do chão*”, Cândido (1992 p. 14), aponta que:

A literatura corre com frequência risco, cujo resultado é quebrar no leitor a possibilidade de ver as coisas com retidão e pensar em consequência disto. Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo

e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas — sobretudo porque quase sempre utiliza o humor.

Sendo assim, podemos perceber que a crônica é vista como algo desprezado da literatura canônica, ou seja, de uma literatura formal, para mostrar a realidade do cotidiano, sem se deter a um determinado assunto, pois a literatura tem a função social de partir do invisível para uma “grandeza miúda”.

Todavia, não podemos restringir a crônica a apenas a um elemento de verificação da modernidade, ou a um processo de modernização das sociedades, mas sim, ver numa perspectiva que busca extrair do cotidiano, narrativas que contemplem a independência linguística do texto. Ainda de acordo com Cândido (1992, p.17-19), o

(...) comentário mais ou menos argumentativo e expositivo para virar conversa aparentemente fiada, foi como se a crônica pusesse de lado qualquer seriedade nos problemas. (...) É curioso como elas mantêm o ar despreocupado, de quem está falando coisas sem maior conseqüência; e, no entanto, não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social. (...) Quero dizer que por serem leves e acessíveis talvez elas comuniquem mais do que um estudo intencional a visão humana do homem na sua vida de todo o dia.

Nesse sentido, o cronista assume duas visões: a primeira refere-se aos fatos de um determinado tempo, registrando costumes, novas expressões, marcas do tempo que conhecemos como notícia. Já na segunda visão, percebemos que induz o leitor a pensar, criticar, julgar dentre outros aspectos que a língua possa proporcionar. É nessa concepção sócio-interacionista da linguagem, que a língua passa a ser entendida como fenômeno social e histórico que vem ao encontro de que priorizam os PCNs.

É importante ressaltar que a crônica é para ser lida, sem nenhuma restrição ou pudor, pois é nessa cumplicidade entre autor-leitor que é construído o ponto de vista da leitura, e é só dessa maneira que o texto pode fluir.

Segundo Cândido (1992, p. 17), existem quatro tipos de crônicas que contribuem para essas relações:

a) Crônica diálogo: conversa do cronista com seu interlocutor imaginário ou uma conversa entre os personagens criados pelo autor. b) Crônica narrativa: aproxima-se do conto, apresentada em histórias curtas, diálogos ágeis, de final imprevisto e surpreendente, possui unidade de ação, tempo e espaço. Personagem e situações ficcionais próprias do gênero narrativo são uma verdade constante do gênero. c) Crônica de exposição poética: é a divagação, de forma lírica, sobre um fato ou personagem. d) Crônica biográfica lírica: narra, de forma poética, a vida de alguém.

Ao estudo desse gênero, é importante ressaltar a sua inserção na sala de aula, assim como destacar o trabalho que tem sido desenvolvido pelos professores, pois entendemos que a crônica é rica no que se refere a conteúdo e principalmente na sua simplicidade e brevidade dos fatos. Nesse sentido, concordamos com o ponto de vista de Cândido (1992, p. 19), segundo o qual

é importante insistir no papel da simplicidade, brevidade e graça próprias da crônica. Os professores tendem muitas vezes a incutir nos alunos uma idéia falsa de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que conseqüentemente a leveza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas.

Desse modo, entendemos que o gênero crônica deva ser um conteúdo a ser explorado na sala de aula, dado que por meio desse estudo pode-se ampliar o conhecimento dos alunos em relação às noções de tempo, de espaço, além de permitir ao aluno observar que a língua se constitui a partir dos diálogos, da interação, presentes no cotidiano.

3. A concepção de gênero na teoria

O estudo dos gêneros no campo da linguística se constituiu a partir dos estudos de Saussure e seus seguidores, estudo esse que trazia como definição a natureza do enunciado, tendo como características expor os discursos do cotidiano dos sujeitos. Os linguístas estudavam as formas da fala, cujo objetivo era identificar os modelos que fossem possíveis de classificação, priorizando a norma, não dando importância ao contexto histórico nem a sua heterogeneidade.

Já os estudos Bakhtinianos trazem uma visão da linguagem de caráter sócio-histórico, em que leva em consideração o enunciado como produto de uma interação verbal, ou seja, qualquer enunciado está ligado a uma determinada situação e esfera social, pois cada esfera elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2000, p. 281), ou seja, os gêneros do discurso são caracterizados pelo seu conteúdo temático, estilo e unidades composicionais, pois refletem os campos os quais são produzidos.

Nesse sentido, entendemos que além do enunciado não ser estável, o enunciador constrói o seu discurso através do outro, porque nenhum discurso é novo em seu próprio dizer, mas que sempre resgata a fala de outros discursos. Daí é que o diálogo no discurso não pode ser pensado apenas em termos de relações lógicas ou semânticas, mas em uma perspectiva enquanto sujeitos sociais. Assim, de acordo com Bakhtin (2002, p. 86):

Todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem,

de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social.

Assim sendo, Bakhtin trata das diversas formas de transmissão do discurso de outrem e a sua relevância no objeto do discurso, ou seja, para esse estudioso o discurso construído por um indivíduo que vive em uma sociedade, advém boa parte da fala do outro. E é nesse discurso que se constroem as marcas linguísticas.

No capítulo 5, do livro **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, intitulado “*Língua, fala e enunciação*” Bakhtin fala a respeito da dicotomia língua e fala constituída a partir dos pensamentos Saussurianos, mas Bakhtin acrescenta em seus estudos a enunciação como parte integrante da atividade linguística. Sem dúvida, é a partir de sua obra que o estudioso estabelece a noção de enunciação, partindo de um processo histórico, que não é reiterável, e as formas linguísticas são construídas a partir do evento da fala, ou seja, a língua é vista não apenas em si mesma, mas como sistema, em que tem o sujeito falante individualizado, as condições de produção e os interlocutores que estabelecem a interação verbal e o caráter social da atividade linguística.

Com efeito, a língua é uma atividade evolutiva ininterrupta, pois é, na realidade, o locutor que se serve da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala (Bakhtin, 1981, p. 85). Sendo assim, percebemos que não podemos desvincular o estudo da língua ao meio social a qual ela está inserida, pois a língua se constitui no plano sócio-histórico das relações, que se materializa nesse processo de interação verbal entre os interlocutores, sendo assim “O enunciado concreto [...] nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação” (Bakhtin, 1976, p. 9).

De acordo com Bakhtin (2000, p. 282), ao

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que asinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente, entre a língua e a vida.

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Essa ideia vai ao encontro com que os PCNs apresentam: uma concepção sócio-interacionista da linguagem, a partir da qual a linguagem passa a ser entendida como

fenômeno social e histórico. Em outras palavras, como uma produção interativa que se associa às atividades sociais do aluno. Nesse caso, a escola tem o papel de conduzir o aluno ao domínio de habilidades linguísticas úteis tanto no meio escolar, quanto nas situações concretas de interação. O discurso dialógico dado ao enunciado é de fato constituído nas relações dos interlocutores em condições de produção enunciativa, pois, como diz Bakhtin (1981, p. 112):

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará 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 [...].

Segundo esses conceitos bakhtiniano sobre os gêneros discursivos, vemos que a crônica atualmente pode ser vista como uma zona de miscigenação do discurso jornalístico com várias outras formas discursivas, provocando um rico e grande diálogo de pensamentos nos veículos de comunicação.

Dessa forma, é viável trabalharmos com o gênero crônica, já que o trabalho com esse gênero permite a interação com o meio e com a cultura da sociedade em que os alunos estão inseridos, de forma lúdica, reflexiva e interdisciplinar. Nesse ponto, destacamos a segunda competência/habilidade a ser desenvolvida em Língua Portuguesa, apontada pelos PCNs (Brasil, 2000, p. 20):

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 de ideias e escolhas).

Desse modo, partindo dessa ideia, intuímos a necessidade de trabalhar com esse gênero, pois desperta no aluno o senso crítico histórico e social, e traz uma inovação para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Apontamos, também, para a necessidade de resgatar a crônica no espaço escolar e sua inserção como material didático, visto que é por meio deste que atendemos à ideia defendida tanto pelas teorias quanto pela proposta de integração entre a leitura, interpretação textual e análise linguística pelos PCNs.

4. O trabalho com o gênero crônica na aula de Língua Portuguesa do ensino médio

Diante da necessidade de trabalho, no ensino médio, com a prática de reflexão sobre o texto, procuramos desenvolver propostas de atividades que integram a leitura e a compreensão da estrutura linguística, por meio da utilização de várias crônicas, no intuito de que esses alunos compreendessem a importância e relevância desse gênero, pois eles carregam em sua marca semântica aspectos históricos e sociais. Nesse sentido, optamos por trabalhar com as crônicas “*Eu sei, mas não devia*”, de Mariana Colasanti; “*A Foto*”, de Luís Fernando Veríssimo, e “*Flamengo Sessentão*”, de Nelson Rodrigues, visando desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos alunos que, no momento, participavam das *Olimpíadas de Língua Portuguesa*.

Para a realização do projeto, elaboramos uma sequência didática pautada nos ensinamentos de Dolz e Schneuwly (2004), pensando, então, na importância do ensino dos gêneros na sala de aula, os estudiosos formulam um modelo didático que tem por finalidade entender as particularidades de cada gênero e a relação entre os gêneros trabalhados na escola e fora dela. De acordo com os autores, a sequência didática¹ possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados. Para a realização dessa atividade em forma de sequência didática, elaboramos quatro módulos para serem desenvolvidos em duas aulas de quarenta e cinco minutos em cinco turmas de primeiro ano.

Em um primeiro momento, fizemos uma sondagem para ver se os alunos conheciam ou não o gênero crônica e quais as dificuldades encontradas, em seguida, apresentamos o gênero de forma contextualizada, partindo da literatura até o gênero nos dias atuais. Foram abordadas as principais características e funções deste gênero na sociedade e qual a relevância de estudá-lo. Ainda durante as aulas, destacamos os temas atuais de crônicas, além do uso de metáforas e aliteração enquanto estratégias linguísticas utilizadas pelos cronistas.

Num segundo momento pedimos que eles realizassem a primeira produção textual que tinha como tema “*O lugar onde vivo*”, a partir do gênero trabalhado. Com isso verificamos qual o conhecimento que esses alunos já possuem sobre o gênero, e quais eles adquiriram no momento em que o gênero foi apresentado, para, então, adaptarmos as atividades que foram realizadas pelos alunos no decorrer da sequência didática. Em um terceiro momento, entregamos a produção inicial com observações e discutimos a respeito das dificuldades encontradas nos textos, como falta de conhecimento da estrutura ao gênero solicitado, falta de coesão e coerência entre as partes do texto. Ainda destacamos a dificuldade ortográfica, concordância nominal e verbal, regência, crase e pontuação. Após esses apontamentos, solicitamos aos alunos que realizassem a reescrita, e que eles percebessem como esse processo é de fundamental importância para um aprendizado eficiente no que se refere à leitura e a escrita.

Ao entregarem as reescritas observamos que o desempenho foi mais produtivo, pois percebemos que foi possível identificar até que ponto a proposta de trabalho alcançou os resultados esperados.

De uma forma geral, a participação dos alunos durante as análises foi satisfatória, uma vez que foi possível perceber grande interesse destes nos momentos das discussões. Atividades desse tipo são de extrema importância para o bom desenvolvimento da aula de Língua Portuguesa, pois dão aos discentes a oportunidade de expressar seus posicionamentos. Dessa forma, consideramos que “quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, a resposta quase sempre surpreendente” (Brasil, 2000, p. 16).

¹ Sequência didática é: Uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 51).

Cabe, portanto, ao docente observar as necessidades principais apresentadas por seus alunos, bem como o contexto social em que estes se inserem, de modo a adequar a melhor maneira de trabalhar e planejar as aulas, tendo em mente o propósito da verdadeira aprendizagem.

5. Considerações finais

É perceptível, nas análises das produções textuais dos alunos, que o trabalho com o texto escrito mediado a partir de um gênero textual, torna-se mais fácil para o aluno desenvolver habilidades que possibilitem a construção de seu texto, assim como para o professor observar e avaliar a capacidade desses educandos, pois “para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente” (Dolz & Schneuwly, 2004).

É inegável a necessidade da renovação metodológica no trabalho com a língua. Dessa forma, as aulas com gêneros textuais podem ser empregadas enquanto uma poderosa ferramenta em atividades de leitura, reflexão e construção de novos conhecimentos. Através das experiências vivenciadas em sala de aula foi possível perceber o interesse dos alunos, uma vez que a proximidade do conteúdo didático com a realidade do aluno conduz a uma maior reflexão acerca da sociedade em que ele se insere.

Os resultados obtidos foram satisfatórios visto que o exercício proposto foi realizado com êxito pelos discentes, que demonstraram compreensão do tema trabalhado e a função na sociedade.

Dessa forma, defendemos a ideia de que é possível tornar a aula de Língua Portuguesa mais dinâmica e reflexiva, construindo o aprendizado de modo mais eficiente. O trabalho com as várias formas de gênero é o caminho mais indicado para que isso de fato ocorra.

Referências bibliográficas

- Aristóteles. (2006). *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix.
- Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Bakhtin, M. (1976). Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. In V. N. Volochínov. *Freudism*. New York: Academic Press.
- Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2002). *Questões de literatura e estética (a teoria do romance)*. São Paulo: Hucitec.
- Candido, A. et al. (1992). *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Dolz, J, & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Nicolau, R. B. F. (2004). Gêneros: da realidade histórica à realidade discursiva. In A. C. Aldrigue & E. F. Alves (Orgs.). *Diálogos heterogêneos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Rechdan, M. L. de A. (2003). Dialogismo ou polifonia? *Revista Ciências Humanas*, 1.

The Brazilian Blend: A Different Kind of Difference

Charles Bazerman

Abstract

Drawing on previously published data and data from the ILEES (*Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en América Latina*) project, I confirm impressions about the distinctive character of genre studies in Brazil. That distinctiveness consists of the extensiveness of genre activity; the role of genre in the national curriculum and in higher education writing leading to a depth of practical experience and scholarly concern, embedded within a social orientation; the multiplicity of perspectives, including the range of international and national perspectives; the dialog among perspectives and resulting theoretical orientation; and concern for genres in all social realms, with a social critical awareness and social justice orientation. Together these create a rich engagement with aspects of genre throughout society and education, using all intellectual resources available and a scholarly understanding of the complexity and multidimensionality of genre, which can become the basis for further research, theory, and educational innovation.

As an outside observer of the Brazilian genre world since 2005 I have consistently been impressed by its vitality, multidisciplinary, and social engagement. The genre world in Brazil has a distinctive flavor and brings a special vision to the global genre community, even as each of the scholars pursues his or her own individual agenda. I have tried to describe this group energy to others and I have wondered how it came about, how scholars of different orientations participate in it, what its current impulses are, and where it is headed. Here I will substantiate my impressions with some data and consider what these data and impressions add up to, and whether we can say they add up to a distinct perspective on genre. (I am here and elsewhere in this presentation excluding work on literary genres, movies, music, and other cultural productions, even though there are some points of connection and some scholars who connect with such work.)

Although the most widely cited scholars in genre research reside in North America, Australasia, and Europe, the most widespread and comprehensive scholarly and pedagogic attention to genre is now in Brazil and has been for at least fifteen years. The bi-annual meeting of SIGET which has had in recent years over a 1000 participants at each meeting is the only regularly recurring genre focused conference in writing, language, or discourse studies in the world. As well, it is much larger than any of the occasional conferences on genre that have convened in other regions. In addition to the volumes and special issues resulting from SIGET, Brazil has given rise to an extensive body of research publications, on top of an already robust body of scholarship. Dilamar Araujo found between 1973 and 2007 there were at least 688

published genre studies, which included 117 journal articles, 119 book chapters and 452 dissertations and theses (Araujo, 2009). In the last 8 years there has no doubt been much more.

Second, Genre has deeply influenced the practice of literacy education. Sociocultural approaches to genre have been a central organizing concept for literacy education in the national curriculum and have become a key organizing concept for writing education. The 1998 National Curricular Parameters (PCN) state

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. [Every text is organized within a specific genre according to its communicative purposes, as part of the conditions of discourse production, which generate social uses that determine any and every text. Genres are, therefore, historically determined, and constitute relatively stable forms of utterances available in a culture]. (Brasil, 1998).¹

Recent data from the current ILEES (*Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en América Latina*) (forthcoming) project confirms the role of the same theoretical basis for L1 and L2 writing in higher education, even though the focus on writing is narrower and the PCNs cover only primary and secondary education. In our survey of Brazilian teachers and scholars of higher education writing, we found a close correspondence between the theoretical schools cited as influential and those cited by Botelho Borges as behind the PCNs, with six of the seven of the theory groups we located corresponding to the same scholars cited by Botelho Borges: Critical Genre Analysis, Textual Linguistics, Rhetorical Genre Studies, Socio-Discursive Interactionism, Systemic Functional Linguistics, English for Specific Purposes. We found only one influence on higher education writing that was not predominantly genre focused: Psycholinguistics (Bazerman et al., forthcoming).

Third, beyond these large institutional facts, as indicated by the range of genre influences just discussed, the genre world in Brazil has great intellectual diversity. It draws on scholarship from all other regions. Brazilian scholars here who have studied in Switzerland, France, Australia, the U.S. and Canada, and follow in their own work the theoretical orientations and research methods of each of those regions. This is again supported in detail by Araujo's study which found the orientations of her corpus to range across the same perspectives though with some slight difference of naming.

¹ For a more complete study of the multiple theories lying behind the 1998 PCNs, see Botelho Borges (2012).

Table 1. Distribution of research by theoretical perspectives

<i>Theoretical perspectives</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percentage</i>
Social interactionism	166	24.1
Social rhetoric	113	16.4
Social semiotic perspective	47	6.8
Critical discourse analysis	55	7.9
Combination of perspectives	186	27.0
Other perspectives	81	11.7
No indication	40	5.8
Total	688	99.7

Source: Araujo (2009)

Even more remarkably, the proponents of these various perspectives are regularly in dialog with each other and are receptive to each other's findings--as evidenced by the wide range of papers at this and previous SIGETs as well as the range of invited participants from other regions. Notice that in Araujo's corpus 186 articles combined perspectives.

The resources drawn on in Brazil are not only international; Brazilian authors are also in the mix of multiply-cited authors. Botelho Borges cites a number of Brazilian authors as well in her discussion of the theoretical underpinnings of the PCNs, including Marcuschi and Rojo. Yet the Brazilian authors in all the studies are not listed as a separate group, but are rather incorporated into other international perspectives. The issue to be considered, however, is whether these Brazilian authors in sum form a different perspective, advancing a particular Brazilian view.

Before I continue to examine that question I do want to note one limitation to the Brazilian genre eclecticism. According to the ILEES data, there is almost no attention in Brazil to Spanish-speaking Latin America or Iberian scholars (the single exception is Emila Ferreiro). And I regret to say that is reciprocated from the Spanish-speaking respondents who barely notice the Brazilian scholarship (the single exception here is Paulo Freire). One of the striking but disappointing results of our ILEES survey is the great divide between the Spanish-Speaking and Lusophone writing worlds, Not only is there little attention to the scholars on the other side of the language divide, the two groups also have different Europes, with Hispanic Latin America looking to Iberia and with Brazil looking to Francophone Europe. Nonetheless, both share the Anglophone scholarship from Australia, North America and the United Kingdom as well as the work of the Russians Bakhtin and Vygotsky.

To return to the distinctiveness of the Brazilian scholarship, I have already made the case that the multidisciplinary, eclecticism and synthesis are unusual. Genre research here is not dominated by a single school as it tends to be in other regions. The existence of SIGET, with its broad participation from all perspectives with

accompanying dialogue, and the publications arising from it with articles of many views visibly manifest the openness and eclecticism of genre studies here. Many other volumes of collected articles also reflect this diversity.

The experience of having multiple perspectives thriving side by side has supported the making of comparisons and syntheses, which in turn have supported a more theoretical and philosophical orientation. One can certainly see that in the work of the national authors multiply-cited in Brazil--Marcuschi, Rojo, and Motta-Roth--as well as many other authors who have written interpretations, comparisons and syntheses of genre authors of different perspectives and different regions. While theory and comparison are not absent in other regions, here it is more pervasive and more eclectic. This synthetic interdisciplinary theoretical orientation is therefore another distinguishing characteristic of the Brazilian Blend. I would be interested in seeing if this synthetic perspective can be pushed further by having representatives of the various views meet in a workshop to see if they can come up with a set of principles or assumptions they can all agree on and whether they can define specific areas of difference. They might also then further articulate how the various views fit together to elaborate different aspects or how they may define fundamental differences to be resolved. Perhaps this already exists, but if it does that would highlight how unique a blend has developed here, and if it does not creating one would go a long way to defining a Brazilian orientation.

The PCN's orientation towards genre and the central role genre has also taken in higher education writing have meant that much of the genre work has been inspired by the pedagogic imperatives to prepare students from early schooling to postgraduate and early career scholars to meet the challenges of academic success. This is true actually of many regions and perspectives, but here there are some differences. First the focus on genre goes from the earliest grades to higher education, whereas in other regions the genre focus is directed only to some school levels. In the U.S. the genre focus is greatest at higher education, particularly within Writing Across the Curriculum and in the Disciplines environments. In other countries the focus is on school genres of elementary or secondary education.

Additionally, in most regions attention to genre is only one of many competing approaches to literacy education. Here, however, genre is a main organizing concern, which means that writing activities regularly tend to be framed within social settings, purposes, and forms. This is a general assumption, which then connects all language education to a socio-cultural orientation, as articulated throughout the PCNs. This leads to a great robustness and energy in elaborating genre and socio-cultural perspectives with less pressure to earn place against other writing pedagogies.

A further consequence of the pervasive sociocultural orientation in education is that teachers develop extensive practical classroom experience in working with genres. This experience then brings an understanding and engagement to the scholarly world. Consequently, language is seen within practice, social relations, and social forms rather than as isolated, decontextualized skills--at least among educational leaders,

scholars, and policy makers. However, awareness among the leaders, scholars and most developed teachers does not always mean that these principles have reached out to the vast numbers of schools and teachers. This gap in teacher formation is recognized by the large number of teacher publications directed towards increasing genre awareness within teacher formation.

The socio-cultural orientation as well leads to a robust interest in genres and literate activities beyond the school walls. Even the school uses of reading and writing are attentive to the literacy practices outside of school. Araujo (2009) in her corpus found many studies of genres in journalism, the media, advertising, and marketing. She also found studies of many forms of letters, recipes, self-help, legal, governmental and commercial documents, religious and political genres, as well digital documents. An updating of her corpus beyond 2007 would likely find an even broader range, particularly as digital documents of many sorts have proliferated. In short genre in all domains of life is of scholarly interest here, and that in turn influences teaching.

Where does this broad social interest in the role of genres and the extensive inquiry into the range of genres throughout social life come from and why does it continue to thrive? My conjecture is that it comes from a deep rooted ideology of education that is oriented toward social consciousness, consciousness raising, and liberation, identifiable to me as in the tradition of Paolo Freire, though perhaps there may be other sources as well. The concern for social justice and social change is also evident in the strong place of critical studies of genre, in part inspired by British sources of Fairclough and Kress and in part by French sources such as De Certeau, Chartier, and Pecheux, but taken up with more active engagement for democratic education. This orientation suggests that literacy education is about the life of all of society and needs to include awareness and critique of all the genres of everyday life--celebrating vernacular genres but also critiquing the genres of power. These interests are in the name of building a more participatory and equal society. While most ministries of education throughout the world might claim such an ideology, few see the deep connection between schooling and the life of the streets and few build such an awareness into national curricula, which elsewhere now tend to be driven more by basic skills for economic competitiveness. How this consciousness developed in policy and educational practice is a story I would be interested in learning more about, and may already be the subject of Brazilian historians of education.

So let me reiterate the key points of distinctiveness I have identified to see what they add up to:

- The extensiveness of genre activity, indicated by SIGET
- The role of genre in the national curriculum and in higher education writing, L1 and L2, leading to a depth of practical experience and scholarly concern, embedded within a social orientation
- The multiplicity of perspectives, including the range of international and national perspectives

- The dialog among perspectives and resulting theoretical orientation
- A concern for genres in all social realms, with a social critical awareness and an awareness of the role of socially oriented literacy education for advancing social justice, democratic participation, and equality.

What I see from all this is a difference, but a different kind of difference. This is not another competing view to contrast with social semiotic analysis, ISD, rhetorical genre studies or the other views from all regions. All of these are recognized and incorporated here. What is special here is a robust project of engagement with aspects of genre throughout society and education, using all intellectual resources available. This gives rise to a climate of scholarly understanding of the complexity and multidimensionality of genre, which can become the basis for further research and theory that reaches beyond the limits of each of the existing views. Further there is the opportunity to design and implement genre based projects in education and society, beyond that available in other regions. Both the intellectual and practical components have been to some extent realized, but much more can be done. The work so far has built the basis of a rich multiperspectival, complex, socially-engaged literacy education and reflective advance of literacy throughout society. Recognizing the uniqueness of this Brazilian orientation perhaps can give confidence to the next steps in its development.

Works Cited

- Araújo, A. D. (2009). Mapping genre research in Brazil: An exploratory study. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell. *Traditions of Writing Research* (pp. 44-57). New York: Routledge.
- Bazerman, C., Avila, N., Bork, A. V., Polisel-Corrêa, F., Cristovão, V. L., Ladino, M. T., & Narváez, E. (forthcoming). Intellectual orientations of studies of higher education writing in Latin America. In S. Plane, C. Bazerman, C. Donahue, F. Rondelli, C. Boré, P. Carlino, M. Marquilló Larruy, P. Rogers, & D. Russell (Eds.). *Recherches en écriture: regards pluriels (Writing Research from Multiple Perspectives)*. Recherches Textuelles. Centre de Recherche sur les médiations. Université de Lorraine.
- Botelho Borges, F. G. (2012). Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. *RBLA*, 12(1), 119-140.
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1.ª a 4.ª série)*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5.ª a 8.ª série)*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

GÊNEROS E PRÁTICAS FORMATIVAS



O trabalho do professor a partir da análise de relatórios

El trabajo del profesor a partir de un análisis de los informes de práctica

Kleiane Bezerra de Sá

Doutoranda em Linguística (Universidade Federal do Ceará)

kleianebezerra@hotmail.com

Resumo

Este trabalho busca investigar como o agir do estagiário regente é tematizado nos relatórios de estágio de regência, realizado por concluintes do curso semipresencial de Letras-Português, oferecido pela Universidade Federal do Ceará, na cidade de Ubajara-CE, procurando explicar como os estagiários regentes percebem as suas próprias experiências na docência. Para análise dos dados, selecionamos três exemplares do gênero relatório realizados no primeiro semestre de 2015, dos quais consideramos, particularmente, as modalizações, com avaliações e julgamentos representados. Recorremos ao estudo dos mecanismos enunciativos, adotando o aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo-ISD (Bronckart, 1999). Essa análise teve por objetivo identificar os elementos do agir representados nos textos dos estagiários regentes. Isso pode ser compreendido, voltando o olhar para o seguinte questionamento que permite sua operacionalização: Que categorias da semiologia do agir (determinantes externos, motivos, intenções, finalidades, capacidades, recursos utilizados) são abordadas nos relatórios? Para responder a essa questão, adotamos uma abordagem que leva em conta as diversas dimensões que fazem parte do trabalho do professor, adotando, assim, aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo que investigam a problemática do agir humano tendo como foco central a linguagem (Bronckart, 1997, 1999).

Palavras-chave: Relatório de estágio; Trabalho do professor; Formação inicial; Modalização; ISD.

Resumen

Este trabajo busca investigar como el acto del profesor regente aprendiz es tematizado en los informes de práctica, realizado por concluyentes del curso semipresencial de Letras-Portugués, ofrecido por la Universidad Federal del Ceará, en la ciudad de Ubajara-CE, buscando explicar cómo los regentes aprendices perciben sus propias experiencias en la docencia. Para el análisis de los datos, se seleccionaron tres copias del género informe realizado en el primer semestre de 2015, de lo cual consideramos particularmente, las modalizaciones, con las evaluaciones y juicios representados.

Nos dirigimos al estudio de los mecanismos de enunciación, adoptando el aparato teórico y metodológico del Interaccionismo Sociodiscursivo-ISD (Bronckart, 1999). Este análisis tuvo como objetivo identificar los elementos del acto representado en los textos de regentes aprendices. ¿Qué semiótica de las categorías de la acción (externos determinantes, motivos, intenciones, objetivos, competencias, recursos utilizados) se abordan en los informes? Entonces, hemos adoptado un enfoque que tiene en cuenta las distintas dimensiones que forman parte de la labor del profesor, la adopción de las contribuciones tanto teóricas de Interaccionismo Sociodiscursivo que investigan el tema de la acción humana con el foco central en el lenguaje (Bronckart, 1997, 1999).

Palabras clave: Informes de práctica; Trabajo del profesor; Formación inicial; Modalización; ISD.

1. Introdução

É no âmbito da formação inicial que os futuros docentes têm contato com diversos princípios da prática pedagógica que farão parte de sua atividade, e que poderão contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Pretendemos com este trabalho contribuir para uma reflexão sobre a formação inicial de professores, por meio da análise e da interpretação das representações construídas sobre o seu agir em relatórios de estágio, gênero selecionado para este trabalho, porque propicia a compreensão do processo de formação inicial de docentes, bem como por ser um texto que circula durante a formação dos estagiários.

Elegemos as modalidades, concebidas como avaliações formuladas sobre aspectos do conteúdo temático, para emprendermos a análise do agir do professor nos relatórios de estágio. Segundo Bronckart (1999), as modalidades contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa e para orientar o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático, e são realizadas por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas chamadas de modalidades.

O artigo está estruturado em quatro seções: a primeira trata sobre a abordagem dos mecanismos enunciativos à luz do ISD; a segunda, apresenta uma reflexão sobre concepção de relatórios de estágio; a terceira traz uma sucinta discussão acerca dos mecanismos enunciativos; já a quarta, apresenta a análise dos mecanismos enunciativos, especificamente a partir de modalidades presentes nos relatórios de estágio selecionados.

2. Abordagem dos mecanismos enunciativos à luz do ISD

A finalidade dos mecanismos enunciativos é orientar a interpretação do texto pelo destinatário e obter deste uma adesão a um posicionamento enunciativo. As modalidades são as avaliações formuladas sobre aspectos do conteúdo temático e contribuem para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e para

orientar o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático (Bronckart, 1999). O ISD permite analisar os textos de forma bem instrumentada, pois é *nos* e *pelos* textos que se constroem as (re)configurações sobre o agir humano e, conseqüentemente, também sobre o trabalho. As modalizações são concretizadas por unidades e também por conjuntos de unidades linguísticas chamadas “modalidades”, as quais seriam idealizadas por tempos do verbo no futuro do pretérito, auxiliares de modalizações, como por exemplo, poder, querer, ser necessário, ser preciso, dever etc., subconjunto de advérbios tais como, certamente, sem dúvida, talvez etc., certas frases impessoais tais como, é evidente que..., é possível que... etc.

Bronckart (1999) apresenta quatro funções de modalização, com base na teoria dos três mundos, proposta por Habermas (1987): modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e modalidades apreciativas. A primeira função de modalização, as modalizações lógicas, se caracterizam por avaliar alguns elementos do conteúdo temático, que são apresentados como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários, etc. As modalizações deônticas julgam certos elementos do conteúdo temático, com relação aos valores sociais, apresentando-os como permitidos, proibidos, necessários, desejáveis socialmente, etc..

As modalizações pragmáticas são responsáveis por introduzir uma avaliação sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, e de atribuir a esse agente intenções, razões, capacidade de ação. Por fim, as modalidades apreciativas avaliam, de forma subjetiva, alguns aspectos do conteúdo temático, apresentando-os como bons, maus, estranhos, infelizes, etc., do ponto de vista da instância avaliadora. As modalizações lógicas e deônticas podem ser verificadas por uma ou outra das unidades de marcação. A apreciativa é, marcada, mormente por advérbios ou orações adverbiais; e a pragmática, principalmente pelos auxiliares de modo, em sua forma estrita ou ampliada.

A análise dos textos sobre a relação linguagem e trabalho, segundo Bronckart e Machado (2004), pode trazer novas concepções acerca o trabalho do professor, tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns aspectos das configurações que socialmente se constroem sobre eles. No caso dos relatórios de estágio, uma investigação se torna mais importante, ao se considerar que essas representações, ao serem apropriadas pelos indivíduos, tornam-se uma espécie de “guia”, um modelo para seu agir futuro. Dessa forma, em um curso de formação de docentes, o conhecimento dessas representações construídas nos textos se torna essencial, se quisermos, por um lado, evitar a manutenção de práticas ou conceitos que pouco contribuem para o desenvolvimento do trabalho do professor e, por outro, incentivar a propagação daquelas que contribuem para um trabalho que satisfaça o professor e a sociedade.

3. Reflexões sobre o relatório de estágio

O Estágio em Ensino de Língua Portuguesa constitui uma disciplina do currículo dos cursos de Letras, especialmente de licenciaturas. Sua importância é assegurada pela possibilidade de proporcionar experiências, bem como conhecimentos científicos e pedagógicos, compreendidos no sentido geral de competências, capacidades, valores e atitudes, necessários ao exercício da docência.

O estágio possibilita aos futuros docentes o contato com as diferentes dimensões da formação, desde as concepções antes da prática, vivenciando o confronto com a realidade profissional nas suas várias dimensões, do momento em que inicia o estágio até à gestão pedagógica, conhecimento didático das componentes curriculares, assim como a relação existente nos diferentes papéis, intrínsecos à docência.

A distância entre a teoria e prática, o desafio a enxergar as dificuldades existentes na carreira, como por exemplo, lidar com alunos com diferentes ritmos de aprendizagem são elementos que nortearão a construção deste relatório. Reflexão, cooperação entre alunos e professores são condições que apontam para o desenvolvimento de um trabalho, no mínimo responsável, a ser realizado pelos futuros professores. Nesse contexto, o relatório de estágio se apresenta de suma importância para a formação do novo professor porque lhe possibilita a visualizar a carreira.

A prática de produção de relatórios de estágio é comum entre professores em formação inicial. Este fato despertou um interesse crescente entre formadores e pesquisadores, uma vez que possibilita a compreensão das práticas de linguagem, no contexto acadêmico e na sociedade, e a reflexão sobre a construção de conhecimentos e sobre a própria identidade da prática educativa (Lopes, 2007). Duas vertentes de investigação a respeito da prática de produção desses textos se instauram. A primeira delas se relaciona ao conteúdo temático desses textos, reconhecendo-os como semiotização, a possibilidade de construção de representações individuais e coletivas sobre o fazer docente. A outra linha de investigação se refere ao processo de apropriação, por parte dos professores em formação inicial, desse gênero textual, os quais consideram um gênero como um “megainstrumento” (Schneuwly & Dolz, 2004) que permite a ação eficaz em determinadas situações de comunicação.

Lopes (2007) destaca que capacitar o professor para exercício da análise e da observação do fazer docente, a partir de uma perspectiva autônoma e crítica integra o processo formativo inicial. A importância da prática de produção do relatório de estágio é inquestionável, pois leva os professores em formação inicial a refletir a respeito do trabalho docente, de suas habilidades, de suas competências e, além disso, a respeito de suas próprias representações sobre esse agir.

A formação inicial de docentes é um processo multifacetado e, por isso mesmo, complexo. Diversas são as nuances que o influenciam e os conhecimentos que nele devem ser construídos. Destarte, documentar, analisar e participar desse processo é também desafiador, exigindo gradando o desenvolvimento do relatório de estágio. Geralmente, o relatório de estágio apresenta em sua estrutura básica a capa,

contracapa, sumário, introdução, desenvolvimento, conclusão, anexos. Essa estrutura é consensual entre autores, os quais acrescentam ser comum a inserção de reflexões pessoais e avaliações das situações vivenciadas (Flôres, Olímpio & Cancellier, 1996)

Leurquin (2008) afirma que relatório de estágio é uma possibilidade de comunicação, um viés que possibilita desvendar práticas docentes, bem como refletir sobre elas, um texto escrito por um futuro professor, um instrumento de avaliação. A análise desse instrumento colabora para a compreensão dos processos intrínsecos à formação inicial de docentes, os quais, em sua formação inicial documentam em seus relatórios não apenas a descrição, mas também a análise de suas próprias ações e dos demais sujeitos envolvidos.

O relatório de estágio, para Leurquin (2008), envolve três características importantes e relacionadas: é um texto feito para ser avaliado pelo professor; viabiliza a interação entre os interlocutores nele envolvidos, uma vez que compartilham o contexto de leitura e produção; e provoca posteriores ações educativas.

Nesse sentido, o relatório inclui aplicação das atividades propostas nos projetos de estágio, discutir sobre o papel da formação, discutir a formação dos saberes docentes e o papel da prática na formação do professor, o papel da regência na formação do professor, o contato entre o professor atuante e o estagiário na sua formação, assim como a construção dos saberes docentes.

Neste trabalho, selecionamos três relatórios de estágio, os quais foram produzidos no primeiro semestre de 2015, por concludentes do curso semipresencial de Letras-Português, oferecido pela Universidade Federal do Ceará, localizado na cidade de Ubajara-CE.

4. Mecanismos enunciativos

Bronckart (1999) concebe o texto como um folhado textual. Ele propõe uma lógica de sobreposição de camadas concebendo a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura, a camada mais profunda desse folhado, é constituída “pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem” (Bronckart, 1999, p. 120). Esse nível é caracterizado, portanto, pela organização linear do conteúdo temático. Os mecanismos de textualização, camada intermediária do folhado textual, englobam a conexão e a coesão nominal e verbal, as quais contribuem para estabelecer a coerência temática do texto. A conexão, realizada por organizadores textuais, tais como conjunções, advérbios, locuções adverbiais, etc., contribui para marcar as articulações da progressão temática. A coesão nominal tem a função de introduzir novos elementos no texto e assegurar a sua retomada ou a sua substituição, formando as cadeias anafóricas, cujas unidades constitutivas podem ser, por exemplo, os pronomes pessoais, relativos, possessivos, etc. A coesão

verbal, por sua vez, é fundamentalmente realizada pelos tempos verbais, sendo responsável pelo arranjo temporal dos estados, eventos ou ações verbalizadas no texto (Bronckart, 1999).

Os mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, considerados a camada mais superficial do folhado textual, concorrem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto. As vozes contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos enquanto que as modalizações, como oportunamente explicam Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 334) permitem “explicitar as posições do enunciador em relação ao seu interlocutor, a si mesmo, ao conteúdo temático veiculado e ao seu propósito comunicativo”.

Segundo Bronckart (2008, p. 90), os mecanismos enunciativos são qualificados, nesse modelo de organização de texto do ISD, como superficiais porque operam “quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e, por isso, não se organizam em séries isotópicas; eles servem, especialmente, para orientar a interpretação dos destinatários”. Estes, por sua vez, poderão aderir, ou não, à orientação recebida.

Bronckart (1999) apresenta quatro funções de modalização: modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e modalidades apreciativas. As modalizações lógicas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, que são apresentados como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários etc. As modalizações deônticas avaliam alguns elementos do conteúdo temático, à luz dos valores sociais, apresentando-os como socialmente, permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc.. As modalizações pragmáticas introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, e atribuem a esse agente intenções, razões, capacidade de ação. Já as modalidades apreciativas avaliam, de forma subjetiva, alguns aspectos do conteúdo temático, apresentando-os como bons, maus, estranhos, infelizes, etc., do ponto de vista da instância avaliadora.

5. Análise dos mecanismos enunciativos presentes nos relatórios

Ressaltamos que utilizamos um corpus de três relatórios de estágio, elaborados por formandos do curso semipresencial de Letras-Português, no primeiro semestre de 2015, no polo da cidade de Ubajara-CE. Elegemos para análise dos dados, as modalizações, nas quais identificamos julgamentos e avaliações que os estagiários construíram acerca de situações diversas representadas nos relatórios.

Enfatizamos ainda que as modalizações imprimem no enunciado o grau de comprometimento do locutor com seu enunciado e com o conteúdo deste. Assim, ressaltamos que noções, que ideias esta categoria linguística confere a um enunciado. A modalização, constituída como marca linguística da argumentação, é representada por alguns itens lexicais, entre eles estão os advérbios, os auxiliares modais, os verbos

de atitude proposicional, os modos e tempos verbais, os predicados cristalizados e as orações modalizadoras (Koch, 2009). Os modalizadores colaboram para que o interlocutor apreenda posicionamentos no enunciado. Tais marcas orientam, direcionam os sentidos do enunciado, por isso, compreender a modalização sob a perspectiva enunciativa, implica analisá-la como processo do qual o locutor conscientemente ou não lança mão para cumprir um propósito discursivo.

Mostraremos as ocorrências dos recursos utilizados para marcar as modalizações por parte dos autores dos relatórios, as quais foram identificadas em segmentos que apresentam ações languageiras as quais possuem características valorativas em sua construção semântica. Em seguida, a partir do estudo desses segmentos, destacamos um exemplo de cada mecanismo utilizado pelos autores: modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e modalidades apreciativas.

5.1. Modalizações lógicas

- (1) A experiência da regência evidenciou que somente quando os professores conseguirem aliar as ferramentas didático-pedagógicas corretas às teorias de ensino aprendidas na universidade, bem como ao olhar inovador para o ensino de gramática, com certeza o ensino da língua portuguesa como um todo será melhor compreendido pelos alunos, chegando-se ao tão sonhado ensino produtivo, que *sem dúvidas* formará alunos críticos e capazes de produzir e interpretar textos.
- (2) *Evidentemente*, o profissional deve buscar novas fontes de conhecimento que expliquem melhor o que os livros didáticos da escola não abordam, para que os alunos tenham outras formas de pensar e buscar suas respostas e não se prendam apenas a um tipo de ensino.
- (3) *Fiquei ciente* de que educar é formar seres humanos que usem suas capacidades e potencialidades em tarefas e práticas sociais. Logo, a construção do conhecimento do professor deve ser um contínuo para ajudar seus alunos, pois munido de informações, ele pode elaborar estratégias adequá-las às necessidades reais de aprendizagem.

Como dito anteriormente, as modalizações lógicas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, que são apresentados como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários etc. Nos trechos acima, os estagiários apresentam certo grau de segurança sobre a prática de suas atividades. Em (1), o estagiário demonstra que sabe dos caminhos a serem percorridos para se chegar à formação de alunos críticos e capazes de produzir e interpretar textos. Ele afirma que a experiência da regência demonstra que, somente a partir do momento em que os professores souberem aliar as ferramentas didático-pedagógicas estudadas na academia às teorias de ensino aprendidas na universidade, eles poderão dizer que se tem, de fato, um ensino produtivo nas escolas, o qual coopera para formação de alunos críticos e com capacidade para produzir e interpretar textos.

Em (2) e (3), os estagiários reforçam o papel do professor de traduzir para os alunos, a partir de novas fontes de conhecimento e da maneira mais produtiva possível, conhecimentos que estejam além dos livros didáticos, bem como deixam claro que o papel de educar significa formar seres humanos tenham suas capacidades e potencialidades em tarefas e práticas sociais desenvolvidas.

5.2. Modalizações deônticas

(4) Os alunos fizeram perguntas visando testar os conhecimentos do estagiário regente, sendo que todos os questionamentos foram respondidos sem nenhuma dificuldade, comprovando-se que para estar em sala de aula o professor *deve estar preparado*, conhecendo a fundo o conteúdo a ser ministrado.

(5) O que o profissional *deve fazer* é buscar novas fontes de conhecimento que expliquem melhor o que os livros didáticos da escola não abordam, para que os alunos tenham outras formas de pensar e buscar suas respostas e não se prendam apenas a um tipo de ensino.

(6) *Cabe ao professor gerar*, em sala de aula, situações de leitura e produção textual, possibilitando o crescimento intelectual e linguístico de seus alunos, para que estes possam construir conhecimentos com sentido e assim desenvolver a sua competência comunicativa.

Encontramos diversas ocorrências nos relatórios analisados de momentos em que os estagiários se posicionam argumentativamente sobre o papel do professor de conhecer o conteúdo a ser ministrado como em (4), de buscar novas fontes de conhecimentos como em (5) e de possibilitar o crescimento intelectual em (6).

Nos segmentos supramencionados, as expressões destacadas têm um caráter além de argumentativo, instrutivo, e demonstram, assim, o ponto de vista dos estagiários acerca do que seria adequado à profissão, ao trabalho real do professor, conforme verificamos em todos os exemplos.

Apesar do esclarecimento que os estagiários demonstram em seus relatórios, ou seja, de que o professor deve estar preparado estar em sala de aula, conhecendo a fundo o conteúdo a ser ministrado, no caso de ser interrogado pelos alunos; de que o profissional deve sempre se atualizar na busca de novas fontes de conhecimento que auxiliem em suas explicações dos livros didáticos, desenvolvendo nos alunos outras alternativas de pensar e buscar suas respostas e não se prendam apenas a um tipo de ensino; e, por fim, do dever do professor de gerar, em sua sala de aula, diversificadas situações de leitura e produção textual, em que se permita o crescimento intelectual e linguístico dos estudantes, com o objetivo de que eles possam construir conhecimentos assim desenvolver a sua competência comunicativa, ainda há uma disputa entre novas maneiras de ensinar e o tradicional modelo de ensino. No entanto, a partir de práticas de reflexão como é o relatório de estágio, é possível surgirem

aberturas a novas concepções de ensino e, conseqüentemente, transformações do ensino de Língua Portuguesa.

5.3. Modalizações pragmáticas

(7) *Procurei* maneiras de tornar a aula o mais interessante possível para conseguir mais foco e menos distração recorri a apresentações de slides e exibição de vídeos.

(8) *Busquei* simplificar e consolidar os conhecimentos de gramática dos alunos principalmente sobre a classe gramatical substantivo.

Sabemos que as modalizações pragmáticas são responsáveis por apresentar um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um sujeito, no caso, o estagiário, em relação ao processo de que é agente, no caso, a regência das aulas, e atribuem a esse agente intenções, razões, capacidade de ação. Encontramos nos relatórios, raras avaliações concernentes às responsabilidades do estagiário em relação às suas ações, momento em que os estagiários revelam suas intencionalidades, um agir possível.

As modalizações pragmáticas estão presentes nos relatórios relacionada ao agir dos docentes em formação. Revelam sua intencionalidades e apontam para o compromisso com o processo em que são agentes. Nos segmentos acima, verificamos as intenções dos estagiários de procurar alternativas de chamar a atenção dos alunos, bem como de buscar simplificar metodologias para colaborar com o aprendizado dos alunos.

Essas atitudes, leva-nos a acreditar no comprometimentos desses estagiários, pois são notórios aspectos da realidade de trabalho, indicando não apenas o que foi executado de fato, como o que eles pretenderam realizar.

5.4. Modalizações apreciativas

(9) A experiência da regência *evidenciou que os professores conseguem aliar as ferramentas didático-pedagógicas* corretas às teorias de ensino aprendidas na universidade...

(10) *Percebemos que os alunos gostaram da aula*, conseguiram entender o assunto e resolver o exercício proposto, claro que alguns tiveram muitas dificuldades para conseguir realizar a atividade, mas ficamos explicando individualmente, para que o aluno conseguisse resolver as questões.

(11) *Os alunos participaram das atividades*, dentre eles: chamando o aluno ao quadro para classificar o tipo de oração. Metodologia esta que serviu para avaliar a aprendizagem dos discentes.

As modalidades apreciativas avaliam, traduzem um julgamento mais subjetivo, de alguns aspectos do conteúdo temático, apresentando-os como bons, maus, estranhos, infelizes, etc., do ponto de vista da instância avaliadora. Nos segmentos acima, os estagiários julgam positivas ou negativas, as ações deles mesmos enquanto

estagiários, professores responsáveis pela turma e dos alunos. Em algumas vezes, as avaliações se relacionam a metodologia dos docentes, outras vezes à participação ou não dos alunos.

Observando os excertos, verificamos que os estagiários possuem um olhar crítico em relação à realidade experimentada durante o estágio, uma vez que são capazes de se posicionar após ministrarem uma aula, bem como depois de aplicarem uma atividade. Somente a capacidade reflexiva permite ao estagiário redigir em seu relatório o que afirma em (9), já que demonstra um olhar amplo sobre a realidade escolar, ao estabelecer a relação entre as teorias estudadas durante o curso e suas aplicações na sala de aula.

Igualmente percebemos que os estagiários emitiram seu juízo de valor acerca das aulas ministradas, as quais foram avaliadas a partir do comportamento dos alunos. Em (10) e em (11), os docentes em formação afirmam que a aula foi positiva, pois os alunos participaram das atividades, conseguiram entender conteúdos. Embora, o estagiário ressalte a dificuldade de alguns estudantes que precisaram de um acompanhamento individualizado.

Na percepção de que os estagiários possuem visão crítica da realidade escolar é possível afirmar que a construção do relatório de estágio é imprescindível para o processo de formação inicial de docentes.

6. Conclusão

A análise dos relatórios realizada aqui poderá contribuir para uma maior compreensão dos discursos que se desenvolvem sobre o trabalho docente no contexto dessa atividade de formação. A análise das produções textuais pode interessar aos envolvidos nessa prática: professores regentes, estagiários e demais interessados na formação de professor, permitindo ainda repensar o estágio como um espaço de desenvolvimento profissional. Além disso, viabiliza a discussão de questões teóricas, a partir das quais poderão ser ampliados aspectos conceituais e metodológicos referentes à articulação entre os estudos da linguagem e do trabalho.

Conclui-se que os mecanismos enunciativos contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as inúmeras avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático, visando a orientar a interpretação do texto de seus interlocutores. Esses posicionamentos enunciativos e essas avaliações são feitas através das vozes e das modalizações. Consideramos que quanto mais amplos forem os conhecimentos que tivermos sobre os elementos que constituem o agir docente e as suas interações, assim como as diferentes dimensões desse trabalho, melhor poderemos atuar para seu desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo* (A. R. Machado, Trad.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores* (A. R. Machado e M. de L. M. Matencio, Trans.). Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2007). *A atividade de linguagem em relação à língua: Homenagem a Ferdinand de Saussure*. In A. M. de M. Guimarães, A. R. Machado, & A. Coutinho (Orgs.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, P. (2004). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto.
- Flôres, L. L., Olímpio, L. M. N., & Cancellier, N. L. (1996). *Redação: o texto técnico/científico e o texto literário, dissertação, descrição, narração, resumo, relatório*. Florianópolis: UFSC.
- Koch, I. G. V. (2009). *Argumentação e linguagem* (12a ed.). São Paulo: Cortez.
- Leurquin, E. V. L. F. (2008). O relatório como um viés de acesso para o ensino e aprendizagem de língua materna. In M. G. Mattes & P. Theobald (Orgs.), *Ensino de línguas: questões práticas e teóricas*. Fortaleza: Edições UFC.
- Lopes, M. A. (2007). Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. A. M. de M. Guimarães, A. R. Machado, & A. Coutinho (Orgs.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Schneuwly, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

O relatório de regência como espaço de reconfiguração do agir do estagiário de italiano

Le rapport de professeur stagiaire comme espace de reconfiguration de l'action de l'étudiant d'italien

Victor Calabria

Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC)
v.calabrialtras@gmail.com

Resumo

Nosso objetivo é discutir sobre os textos produzidos em situação de estágio docente. Entendemos o gênero Relatório de Regência como sendo um espaço de reconfiguração desse agir e é por meio dele que poderemos entender as ações exercidas pelo estagiário na condução desse métier em construção e, com isso, propor soluções que viabilizem melhorias, sobretudo no tocante ao ensino e aprendizagem, particularmente neste trabalho, do Italiano Língua Estrangeira (ILE). Segundo Bronckart (2004, 2006), o agir não pode ser analisado a partir das condutas observáveis do trabalhador, logo, só pode ser acessado a partir das representações dele construídas nos textos. Decerto, reconhecemos no relatório de estágio um gênero acadêmico importante para a reconfiguração desse agir semiotizado por meio dos tipos de discurso (Bronckart, 2012) e sob a mobilização de figuras de ação (Bulea, 2010). Nesta pesquisa nosso olhar recairá sobre o estagiário de docência em ILE. Aqui, selecionamos um relatório de regência de italiano, e o analisamos, considerando-o por completo. Para a análise, consideramos os pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo. Os resultados parciais nos mostram que há certa falta de objetivo na escrita do relatório e que a autorreflexão da prática docente do estagiário pouco está sendo levada em consideração.

Palavras-chave: Formação inicial; Agir; Relatório de Estágio; Italiano; ISD.

Résumé

Notre objectif dans est de discuter à propos de textes produits en situation de professeur stagiaire. Nous comprenons le genre Rapport de Professeur Stagiaire comme étant un espace de reconfiguration de cet action et c'est au travers de celui-ci que nous pourrions comprendre les actions exercées par l'étudiant dans la conduite de ce métier en construction et, ainsi proposer des solutions produisant des améliorations, particulièrement en relation à l'enseignement et l'apprentissage de l'Italien Langue Étrangère (ILÉ). Selon Bronckart (2004, 2006), l'action ne peut pas être analysées à partir des conduites observables du travailleur, ainsi, on peut seulement y accéder à partir des représentations de lui-même construites au sein

de ces textes. Assurément, nous reconnaissons dans le rapport de stage un genre académique important pour la reconfiguration de cette action semiotisée au moyen de type de discours (Bronckart, 2012) et à travers la mobilisation de figures d'action (Bulea, 2010). Dans notre recherche, notre regard se posera sur le stage éducatif en ILÉ. Ici, nous avons sélectionné un rapport de professeur stagiaire d'italien et nous l'analysons, le considérant dans son intégralité. Pour l'analyse, nous considérons les présupposés méthodologiques de l'Intéractionnisme Sociodiscursif. Les résultats partiels nous montre qu'il existe un certain manque d'objectif durant l'écriture du rapport et que l'auto-réflexion de la pratique éducative du stagiaire est peu prise en compte.

Mots-clés: Formation initiale; Action; Rapport de stage; Italien; ISD.

1. Considerações Iniciais

Entendemos o gênero Relatório de Regência como sendo um espaço de reconfiguração desse agir e por meio dele poderemos entender as ações exercidas pelo estagiário na condução desse *métier* em construção e, assim, propor soluções que viabilizem melhorias, sobretudo no tocante ao ensino e aprendizagem, de modo especial neste trabalho, do Italiano Língua Estrangeira (ILE). De acordo com Machado, Lousada, Baraldi, Tardelli e Tognato (2009), os textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade, bem como sobre as ações nela envolvidas. Na mesma medida, ainda de acordo com as autoras, eles refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre a atividade desempenhada, bem como sobre essas ações. Com isso, o texto produzido pode contribuir para consolidar ou modificar essas representações, atividades e ações. Sob esse viés, devemos voltar nosso olhar para o gênero relatório de estágio, pois ele tem muito a dizer sobre a prática de ensino desenvolvida em diferentes contextos. Decerto, reconhecemos no relatório de estágio um gênero acadêmico importante para a reconfiguração desse agir semiotizado por meio dos diferentes tipos de discurso (Bronckart, 2012) e sob a mobilização de figuras de ação (Bulea, 2010). Concebemos o ensino como trabalho (Amigues, 2004) e consideramos a atividade do estagiário como uma forma de trabalho docente, embora não remunerado.

Nesta contribuição, nosso olhar recairá sobre o estagiário de docência em ILE. Para tanto, selecionamos um relatório de regência de italiano de nosso *corpus*, e pretendemos analisá-lo, considerando-o por completo e dando ênfase na seção em que o aluno-estagiário referir-se-á ao seu agir, sua prática docente, analisando, assim, os tipos de discurso e as figuras de ação mobilizadas nesse texto. Ao procedermos à análise, consideramos os pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, assim sendo, consideramos a infraestrutura geral do texto, em que se situam os conteúdos temáticos, os tipos de discurso, dentre outro elementos.

Nesta produção, situaremos o contexto de nossa pesquisa, em que discorreremos sobre o Curso de Letras/Italiano da Universidade Federal do Ceará (UFC), a disciplina de

Estágio em Ensino de Italiano e o contexto de desenvolvimento da prática de estágio docente. Em seguida, observaremos o que o relatório de regência tem a nos dizer sobre a prática de ensino nesse universo que selecionamos. Por fim, analisaremos, de maneira bem introdutória, devido ao pouco espaço que detemos, a maneira através da qual o agir do estagiário de docência aparece no texto. Nossa contribuição, por fim, concluir-se-á com as considerações finais e conjecturas possíveis de posse desse texto autoavaliativo ímpar para o desenvolvimento profissional do estagiário de docência e futuro Professor.

2. O Curso de Letras/Italiano e a formação inicial

Em trabalho anterior (Calabria & Leurquin, no prelo), discutimos a respeito do discurso do estagiário de docência de italiano e sobre a formação inicial desse profissional, no contexto do Curso de Letras da UFC. Nessa produção, colocamos em cena a formação do profissional de Letras com habilitação nessa língua estrangeira e demos foco no discurso empregado por meio da categoria tipos de discurso (Bronckart, 2012). Na ocasião, tivemos a oportunidade de discutir acerca do estágio em um cenário amplo do ensino, sobretudo das licenciaturas, bem como os desafios enfrentados pelos postulantes à docência nesse árduo ofício. Tivemos ainda a oportunidade de apresentar à comunidade científica um panorama do estágio de regência em língua italiana. Nesse âmbito, vale ressaltar, discutimos sobre o papel que o gênero relatório de regência assume no contexto da formação inicial de professores e o quanto ele pode nos informar sobre o contexto formativo, bem como sobre aquilo que o estagiário julga importante mencionar. Na conclusão desse trabalho, primamos pela colocação de Bronckart (2009), a qual defende que o trabalho docente não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho e, já que o é, deve ser compreendido como uma atividade profissional exigente de uma formação que não seja superficial e que deve passar pela compreensão da complexidade que gira em torno desse “métier”. Ora, devemos ter em mente as exigências impostas aos professores e a necessidade de uma formação consistente, conforme apontam as leis (Leis de Diretrizes e Bases da Educação — 9394/1996; Lei do FUNDEB — 11494/2007; Plano Nacional de Educação — 10172/2001 e Piso Salarial — 11738/2008) que evidenciam a importância da formação superior, bem como a urgência de uma formação continuada que a recicle, a fim de que atendamos às diretrizes de um ensino cada vez mais instigante e tecnológico. Isso para que não corramos o risco de sermos meros “guardas de salas de aula”, cujo ofício é tão somente conseguir “segurar” o alunado dentro do espaço de aprendizagem, como parecem querer muitas escolas, sobretudo da Educação Básica, de acordo com o que apontam vários relatórios de estágio. No que tange ao ensino de italiano, dado que não sofre as coerções da Educação Básica, os problemas enfrentados pelos estagiários são outros, tais como: o domínio do conteúdo; o domínio da língua italiana; o gerenciamento da sala; ou seja, alguns dos saberes que compõem os saberes para ensinar e saberes para o ensino; e não apenas, como aponta Leurquin (2013), visto que na prática docente se incluem objetivos e intenções que nos levam a um *poder*

fazer, querer fazer ou dever fazer. Dito isso e dando continuidade a nossa discussão, no parágrafo seguinte intentamos apresentar, sucintamente, o Curso de Letras da UFC, o componente curricular do curso de Letras/Italiano e o contexto de estágio na referida habilitação.

Atualmente, o Curso de Letras faz parte do Centro de Humanidades da UFC, localizado no Campus do Benfica, bairro Benfica, Fortaleza-Ce, CH1 e oferece aos estudantes provenientes do Ensino Médio, dentre outros, a possibilidade de se graduar em sete habilitações diferentes, dentre elas Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas, foco de nosso estudo.

No tocante à grade curricular da habilitação em Italiano, ela segue a mesma das demais habilitações em língua estrangeira, salvo a estrutura curricular da habilitação em Letras Clássicas, que se diferencia das demais. Possui ainda uma estrutura particular a habilitação simples, ou seja, a licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura. Conforme o regimento, espera-se que o discente conclua a habilitação simples em quatro anos e os demais das habilitações duplas em cinco.

Segundo a Matriz Curricular do Curso de Letras da UFC, a habilitação em Italiano é disposta em dez semestres letivos. No currículo, é oferecido ao graduando oito disciplinas de Língua e Cultura Italiana, em que se aprende a estrutura linguística do idioma alvo por meio de aulas que visam à comunicação, levando-se em consideração as quatro competências básicas para o aprendizado de língua estrangeira, vale citar: oralidade, escuta, escrita e leitura. Nessa etapa é aprofundado o da Gramática Normativa da Língua Italiana e, vale reforçar, o aluno é formado para ser não apenas um falante da língua alvo, mas professor dela. Ao semestre terceiro o aluno estará apto a estudar a disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Italiana. Em tal cadeira, o aspirante a professor discutirá fatos fonéticos e peculiaridades no falar italiano, bem como os traços distintivos e fonemas que lhe são pertinentes e funcionais, no intuito de ajudar seu alunado. Ao sexto semestre, o postulante deverá cursar a disciplina de Compreensão e Análise de Textos em Língua Italiana, bem como a disciplina de Literatura em Língua Italiana I, que seguirá na ordem dos semestres até a de número quatro, visitando desde os mais remotos tempos até os atuais, enriquecidos com a literatura italiana moderna. Naquela o aluno será confrontado a textos corriqueiros e autênticos na língua alvo, no intuito de familiarizar-se e apreendê-los. Nessa, o aluno terá contato com o texto literário e com as principais escolas literárias que influenciaram o cenário cultural e artístico do povo italiano e que, fortemente, influenciaram a Europa e o mundo. Estando ao sétimo semestre, o aluno cursará “Morfossintaxe da Língua Italiana”, em que o aluno estudará de forma aprofundada os pressupostos gramaticais e a terminologia da Gramática Tradicional (L’Analisi Logica), não no intuito de ensiná-la, dado o método comunicativo exigido e preferido na maioria dos cursos de idiomas, mas pela necessidade da metalinguagem exigida ao professor de línguas. Ao semestre oitavo, o cursista conclui as disciplinas de Língua e Cultura e cursa também a cadeira “Oficina de Produção Textual em Língua Italiana”, destinada à prática da produção de textos em variados moldes discursivos

e demasiadas intenções comunicativas. Ao penúltimo semestre, o aluno procederá às disciplinas de Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Italiano Língua Estrangeira, cursará a última cadeira referente à Literatura Italiana e iniciará o período de estágio, cursando a disciplina de Estágio I: Fundamentos Teóricos Para o Ensino de Língua Italiana. Nesse estágio, são apresentados materiais teóricos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São discutidas as concepções de ensino, bem como são elaboradas miniaulas no intuito de preparar os alunos para assumirem o estágio de regência que se aproxima. Nesse período, os alunos são direcionados para a Casa de Cultura Italiana da UFC (preferencialmente), no intuito de proceder à escrita do Relatório de Observação, em que os estagiários colocam suas impressões sobre o agir do professor regente de italiano, refletindo suas ações, discurso e implicações no ensino. Por fim, ao último semestre do Curso, o aluno cursa, juntamente com as demais disciplinas da grade curricular da habilitação de Português, a última cadeira referente à habilitação específica do Italiano, trata-se da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Italiana, em que o aluno, conforme dito, realizará uma representação híbrida, pois estará sujeito à universidade como aluno e, ao mesmo tempo, estará sujeito ao contexto de sala de aula, estando à frente dela. É exatamente sobre essa etapa que se volta nosso olhar de pesquisadores, sobretudo no produto dessa disciplina — o Relatório de Regência.

Em geral, os alunos estagiários do Curso de Letras com habilitação em Italiano são encaminhados para a atividade de estágio, preferencialmente, na Casa de Cultura Italiana, situada, também, no CH1 do Campus do Benfica. No entanto, se o aluno já desempenha o papel de professor, há uma flexibilidade para que ele possa desempenhá-la em seu local de trabalho. O professor formador se desloca até o local e realiza os procedimentos de observação e acompanhamento do aluno.

3. O que diz o relatório de regência sobre a prática de estágio?

Seguindo a análise dos textos em situação de trabalho docente, sobretudo na classificação de textos autoavaliativos (Bronckart, 2004) em que se inserem os relatórios de estágio, seja na função de observador que na de regente, apresentamos a seguir o plano geral do texto do relatório de regência que selecionamos aleatoriamente para esta análise, bem como buscamos evidenciar aquilo que pode ser dito por esse documento, ou mesmo aquilo que o estagiário de regência (ER) julgou mais importante para então semiotizá-lo. Para esse momento, elencamos, sobretudo, os conteúdos temáticos mobilizados nas seções do relatório.

O relatório em análise foi produzido no ano de 2014 por um aluno do Curso de Letras com habilitação em Português, Italiano e respectivas Literaturas da UFC. Por ter sido produzido com data de entrega para dezembro do referido ano, o discente fazia parte, possivelmente da turma de Estágio II em ensino de língua italiana do semestre de 2014.2. Desta forma, e com base na matriz curricular do referido curso, o aluno já estaria em vias de conclusão e já teria vivenciado a disciplina de estágio I, pois é pré-requisito para o estágio II, conforme a matriz curricular do Curso.

No tocante a estrutura geral do relatório de regência, ele apresenta uma capa, em que são sinalizados locais físicos a quem pertence ou tem alguma relação o documento de estágio. Nesse cabeçalho da capa é possível verificar o nome da instituição — Universidade Federal do Ceará; o centro a que pertence — Centro de humanidades; o curso — Curso de Letras; o departamento ao qual se filia a disciplina: Departamento de Letras Estrangeiras e, enfim, a disciplina — Estágio II em ensino de Língua Italiana. Em seguida, o nome do autor do texto, o agente, graduando em Letras e estagiário na disciplina em questão, cujo nome preservaremos e o chamaremos ER (Estagiário de Regência). Logo depois, ainda na capa, o título do relatório, que o ER preferiu utilizar o mesmo nome da disciplina, acrescentando o nome do gênero de texto, assim — Relatório de Estágio II em Ensino de Língua Italiana. Isso pode nos dar uma ideia de que a experiência para esse sujeito não passou de uma simples obrigação acadêmica. Parece não trazer nada de novo, de motivador, desmotivador ou instigante. Poderíamos ainda inferir que o sujeito já estava imerso nessa atividade, não o provocando ao novo. A capa é concluída com a cidade de elaboração do trabalho, o mês e o ano, a saber — Fortaleza, Dezembro de 2014. No que se refere ao mundo físico, temos o trabalho de forma bem situada, com espaço, pessoa e tempo bem definidos. Assim a capa cumpre o seu papel comunicativo. Faz parte ainda da capa o elemento não verbal brasão da universidade que está colocado acima de todo texto verbal e centralizado no documento.

Na folha de rosto, o ER põe os elementos textuais obrigatórios, tais como o título do trabalho e escreve o seguinte texto de finalidade do trabalho “Este relatório cumpre uma exigência como requisito de avaliação da disciplina Estágio II em Ensino de Língua Italiana, ministrada pelo [...]”. O nome do professor da disciplina também preferimos ocultar, assim o chamaremos PF (Professor Formador). Queremos aqui considerar duas palavras-chave presentes no texto acima transcrito, quais sejam: exigência e avaliação. Os alunos entendem, de fato, o relatório como sendo uma exigência que conduz a uma avaliação. Será que assim o sendo, os alunos são levados a problematizar? Refletir? Argumentar? Ou simplesmente expõem fatos que em nada contribuirão para seu agir? Qual é o verdadeiro espaço do relatório de estágio na formação inicial? Tendo uma finalidade avaliativa, ou sendo uma exigência, será que os alunos de estágio o utilizarão para fins de reflexão da prática docente? Exporão ali suas reais angústias e necessidades? Valem os questionamentos. A folha de rosto encerra com a cidade e data, em que se situa o documento.

O sumário se apresenta de forma bem objetiva: introdução, material didático, caracterização das aulas, relação professor/aluno e conclusão. Ao verificar o tópico “Relação professor-aluno” poderíamos nos questionar a quem o ER se refere, seria ele como professor (já se imagina assim) em relação aos alunos de seu estágio, ou ele como aluno em relação ao PF? Ao adentrarmos nos textos poderemos ter essa noção mais clarificada.

A seguir, entraremos de forma mais direta nas seções que compõem o texto do relatório do ER. Começaremos pela introdução, evidenciando os conteúdos temáticos observados.

Na seção Introdução O ER apresenta o objetivo do relatório, qual seja discutir a experiência das 15 (quinze) aulas do curso de escuta em língua italiana (“Ascolto Medio”). Essa informação já nos é bastante rica, dado que, pelo apresentado parece que o estágio não foi realizado em uma escola regular de ensino de línguas, como se esperava, nem mesmo na Casa de Cultura Italiana (CCI), para onde são direcionados os estudantes da graduação que estão em situação de estágio e que possuem bom domínio da língua e condições de atuarem como estagiários da referida instituição (CCI). Assim, para atender a exigência do estágio, o aluno em estudo ministrou um curso que contribui para o desenvolvimento da competência de escuta dos alunos de italiano. Não especifica, no entanto, a qual público se direciona, dizendo apenas que o período da formação complementar foi de 20 de agosto a 19 de novembro, das 11h00min as 12h00min. Por ser um curso de competência média (Ascolto Medio), leva-nos a crer que é direcionado aos alunos que possuem, no mínimo, um nível intermediário do idioma. O fato de o estagiário não ter sido direcionado a CCI aponta para duas possíveis causas: 1) as vagas de estagiários já estavam completas; 2) o aluno não possuía domínio da língua italiana e condições de assumir uma turma. Se o agravante foi a opção segunda, é um fator problemático. Como dar um diploma de licenciatura a um aluno que não domina sequer o idioma com o qual ministrará aulas? É um fator formativo a se pensar.

Em um segundo momento o ER se refere ao material didático utilizado nos encontros. De acordo com o ER, o curso que ora ministra é uma continuidade de outro ministrado no ano anterior. Isso demonstra uma prática que já vem sendo exercida há algum tempo na realização do estágio. Seria saudável para a formação dos futuros professores de italiano? E o confronto com a sala de aula, propriamente dita, não há? Ou há para alguns? O ER ainda afirma que os materiais extras por ventura utilizados foram produzidos por ele, atribuindo-lhe mais liberdade e exatidão no tratamento dos conteúdos. Aqui já podemos ver a descrição de um agir — a produção do material extra.

Em seguida, o ER falará sobre a divisão do relatório, em que ele falará em poucas palavras o que cada seção trará de conteúdo. Ao descrever a seção “Relação professor/aluno”, verificamos que ele se refere a ele mesmo como professor, assim, sua relação com os (seus) alunos. Na situação de estágio a que o estagiário foi submetido, de fato, eles são seus alunos. Não havia, pelo visto, professor regente, e a turma (o curso) foi criada para atender uma necessidade do estágio — em primeiro lugar e da comunidade — em segundo plano. Na breve menção que faz a seção conclusão, o agente aponta que falará sobre as dificuldades encontradas e superadas, bem como a importância do estágio em sua formação docente.

Na seção “Material didático”, o ER descreve o material utilizado durante o curso de escuta, ressaltando a importância de se trabalhar a habilidade de escuta. O ER utiliza-se da citação direta do autor Marin (2004) para fundamentar a importância de se estudar e se aprofundar nas aulas de “escuta”. Nesta seção, em sua parte conclusiva, conseguimos observar a voz do agir do estagiário, quando ele diz ter tentado ao

máximo esclarecer os seus alunos acerca não somente do vocabulário, mas também sobre a realidade comunicativa em que os textos estão inseridos. De acordo com ER “todo o material trazido para as aulas provou-se adequado para a turma”. De certa forma aqui o estagiário reflete sobre sua prática, e entende o quão foi produtivo o material didático utilizado, uma vez que se verificaram resultados satisfatórios. No ambiente de ensino de línguas estrangeiras, o material adotado é fundamental para o sucesso da aprendizagem, e o docente deve acompanhar e verificar quando o material deverá ser, por ventura, substituído ou incrementado de atividades extras.

Na seção que trata sobre a caracterização das aulas, o ER aponta como foi feita a dinâmica de trabalho. Por sua escrita, observamos que ele não conduziu o curso sozinho, além da orientação do PF, compôs o trabalho também os demais alunos da disciplina, ou pelo menos parte deles. De acordo com o estagiário, cada aluno-estagiário ficou responsável por cinco aulas, ou seja, eram três discentes que estavam à frente do curso. O agente coloca em evidência o fato de a maioria dos estagiários já terem tido experiência docente, o que facilitaria o trabalho de elaboração de planos de aulas, bem como a importância da disciplina pré-requisito do Estágio II, Estágio I. Novamente o ER cita o material didático utilizado, como facilitador da prática docente e elege um capítulo que chamou atenção, sobretudo devido a participação dos alunos e o envolvimento com tema relacionado à literatura. De acordo com o texto, havia 4 (quatro) alunos inscritos, mas apenas 2 (dois) frequentavam com maior rigor. A quantidade de alunos pareceu soar de forma positiva para o ER, pois assim ele conseguia trabalhar de modo mais focado: “Devido a quantidade mínima de alunos (apenas 4 se inscreveram, e 2 participaram efetivamente) pudemos desenvolver um trabalho bem mais focalizado [...]”.

Na seção “Relação professor/aluno”, de acordo com o texto, a relação era “tranquila”, devido a pouca quantidade de aluno. Segundo o texto “O tratamento interpessoal, isto é, a forma de se relacionar com a turma provou-se bastante positiva, ajudando-nos a melhor compreender sobre o papel do professor de língua estrangeira.”

Na conclusão o ER reitera que o estágio atingiu os objetivos e que foram amplos, além daquilo que já se esperava. O autor afirma que os estagiários saíram com uma visão mais larga sobre a docência. Apontou como dificuldade o horário (11h00min-12h00min). O autor conclui assumindo que a experiência foi fundamental para a sua formação docente e humana.

4. O agir revelado no relatório de regência

Pouco o ER falou sobre o seu agir. Em momentos pontuais ele se refere à atividade de estágio e discorre sobre uma prática executada. É interessante notar que há momentos em que o estagiário cujo relatório está sendo analisado se distancia do discurso quando se refere à função de estagiário. Um exemplo disso que denotamos pode ser visto na seguinte passagem:

“Para os estagiários que ainda não tinham experiência em sala de aula, o curso foi ainda mais importante [...]”.

E continua asseverando o que, a seu ver, foi de maior importância para eles:

“As capacidades de domínio de sala e gerenciamento do tempo foram bastantes exercitadas e retrabalhadas, bem como de planejamento e organização de conteúdo e material didático.

É notória na fala do estagiário a necessidade do planejar, organizar e selecionar dentro de uma sala de ensino de língua estrangeira.

No momento em que o estagiário fala sobre a relação professor/aluno ele também se distancia do discurso ao dizer:

“As aulas foram pouco a pouco construídas a partir do perfil da turma traçado pelos estagiários.”

Quem eram os estagiários? Ele não estava no grupo? Poderíamos aqui inferir que o olhar o ER para com seus colegas não é de igual para igual. Talvez, ele tenha tido ou tem experiência docente já em sua formação e, por assim ser, encara o estágio apenas como uma etapa formativa para receber seu diploma, o que coaduna com a ideia exposta na folha de rosto e que confere ao relatório de estágio, bem como a disciplina um caráter de exigência e de cunho avaliativo. Vale notar ainda que, ao falar sobre as aprendizagens advindas com o estágio, bem como a relação professor/aluno, o ER se distancia, empregando discurso autônomo e ao se referir à produção e execução da tarefa o ER se implica em sua fala:

“Cabe-nos salientar que o material extra que utilizamos em sala de aula foi produzido e organizado por nós de forma que houvéssimos maior liberdade e exatidão no tratamento dos conteúdos.”

Na seção que o ER1 dedica ao material didático, selecionamos a seguinte passagem em que ele decorre sobre seu agir:

“Tentamos ao máximo esclarecer nossos alunos acerca não somente do vocabulário dos textos orais e das suas estruturas gramaticais, mas também elucidá-los da realidade daqueles textos, trazendo esclarecimentos sobre a cultura italiana além dos livros [...]”

Reiteramos com esse trecho que ao citar a execução de uma tarefa, uma decisão de ensino, dentre outros, o ER se implica no texto, mas ao relacionar-se com a relação em sala de aula, com o aprendizado ou algo que postule a necessidade de ainda aprender, o ER semiotiza um discurso autônomo, referindo-se aos demais estagiários como se não fizesse parte dessa classe.

Ao término do texto, na conclusão, o ER encerra concluindo:

“Tal experiência foi fundamental para nossa formação docente e humana.”

Até que ponto essa frase denota a realidade dos fatos, não podemos inferir, mas ao longo do texto pudemos notar que ela foi importante, segundo o ER, para os demais estagiários, sobretudo para os que não possuíam experiência em sala de aula, já para ele, o texto não aponta essa relevância toda.

Esta análise nos leva ao seguinte questionamento: O estágio não poderia existir para quem já possui experiência, ou a experiência não deveria existir para quem não possui estágio?

5. Considerações finais

Nosso objetivo neste trabalho foi discutir sobre os textos produzidos em situação de estágio docente, sobretudo nosso objeto de análise: o relatório de regência. Para atendermos a esse objetivo e apresentarmos algo consistente, procuramos analisar um relatório de regência dentre os disponíveis em nosso corpus e o selecionamos de forma aleatória, pois qualquer um daqueles cumpriria com eficácia o papel que aqui lhes caberia. De posse do texto e com base nos princípios teóricos e metodológicos que norteiam o ISD, fizemos uma análise do plano geral do relatório analisado e em seguida, com base nos tipos de discurso e nas figuras de ação mobilizadas nos conjuntos de conteúdos temáticos, procuramos entender a reconfiguração do agir do estagiário de docência no documento de estágio. Naturalmente o fizemos depois de termos traçado um panorama geral sobre o Curso de Letras/Italiano da UFC.

Nesse contexto, urge que entedamos a real função do gênero acadêmico autoavaliativo relatório de estágio (seja de observação ou de regência). De acordo com Sousa (2014), o real da atividade do estagiário ainda é pouco evidenciado e discutido nos relatórios, desta forma, nosso estudo deve apontar para a necessidade de que o relatório seja cada vez mais entendido como um instrumento reflexivo e menos como uma ferramenta avaliativa. Vale ressaltar que, o relatório, como todo gênero textual, reflete uma prática social e se molda a ela dentro de suas exigências e/ou necessidades específicas, assim sendo, mudar o objetivo da escrita do relatório para os alunos requer uma mudança na prática de ensino, fomentada pela formação acadêmica. Vale questionar se cabe a mudança, se convém fazê-la, ou não seria o relatório um gênero propício para a mobilização dessas reflexões em torno da prática?

A análise realizada nos leva ao seguinte questionamento: O estágio não poderia existir para quem já possui experiência, ou a experiência não deveria existir para quem não possui estágio?

Referências bibliográficas

- Amigues, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL.
- Bronckart, J.-P. (2009). Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. (A. R. Machado e M. de L. M. Matêncio, Trans.). Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (2a ed.). (A. R. Machado e P. Cunha, Trans.). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P., & Machado, A. R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL.
- Bulea, E. (2010). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. (E. V. L. F. Leurquin e L. L. E. Rodrigues, Trans.). Campinas: Mercado de Letras.
- Calabria, V., & Leurquin, E. (no prelo). O discurso do professor de italiano e a formação inicial. *Anais do I Simpósio Interdisciplinar de Estudos Linguísticos da UECE*. Fortaleza.
- Leurquin, E. (2013). *Que dizem os professores sobre seu agir professoral? Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes.
- Machado, A., Lousada, E., Baraldi, G., Abreu-Tardelli, L., & Tognato, M. (2009). Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras.

A reformulação do enunciado em situação de autoconfrontação: possíveis contribuições da compreensão desse fenômeno para o uso do método em educação

Utterance repair in self-confrontation situations: possible contributions of the understanding of this phenomenon to the use of the method in education

Solange Ariati & Anselmo Lima

Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UTFPR)

Orientador do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UTFPR)

solangeariati@hotmail.com selmolima@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir o momento em que, ao perceber algum equívoco, o sujeito retoma o enunciado a fim de corrigi-lo em algum grau, ou seja, realiza uma reformulação. Abordaremos esse fenômeno em situação específica de autoconfrontação. O material audiovisual resultante foi transcrito segundo as normas do projeto NURC-SP. A análise foi realizada sob ótica da relação entre o pensamento e a linguagem, de linha bakhtiniana (Bakhtin, 2009) e vygotskiana (Vygotsky, 2001). Os resultados revelam que a reformulação vai além da adequação sintática, indicando uma dificuldade do sujeito em se posicionar discursivamente diante do mediador e, possivelmente, diante de si mesmo. A reformulação é um indicativo de que, mesmo no discurso já materializado, as dificuldades não cessam. Afinal, o que foi materializado retorna ao enunciatário e retroage sobre sua atividade mental, podendo ajudar a estabilizá-la. Podemos inferir que, em alguns casos, o enunciado produzido não estabiliza totalmente a atividade mental, levando o sujeito a enfrentar uma nova dificuldade e, para solucioná-la, o sujeito pode realizar a reformulação. O mediador, ao identificar e explorar esse processo, que é resultado do contato social em que o sujeito repensa sua atividade, pode aperfeiçoar sua condução da autoconfrontação.

Palavras-chave: Discurso; Dificuldade; Reformulação; Autoconfrontação; Desenvolvimento.

Abstract

The objective of this paper is to discuss the moment when the speaker realizes that he makes a mistake, and revisits the utterance to correct it on some level, in other words, to make a repair. We will discuss this phenomenon in the specific situation of self-confrontation. The audiovisual material produced was transcribed according to the norms of the NURC-SP project. The analysis is based on the relation between

thought and language of Bakhtin's (Bakhtin, 2009) and Vygotsky's (Vygotsky, 2009) theoretical conceptions. We observe that repair goes beyond syntactic adequacy. The results reveal that it is difficult for the subject to discursively position himself in relation to the mediator and possibly in relation to himself. Repair is an indicative that, even in already materialized speech, difficulties do not end. After all, that which was materialized returns to the speaker, thus retroacting on his mental activity and possibly helping to stabilize it. We can infer that, in some cases, the produced utterance does not completely stabilize the mental activity, which leads the speaker to deal with a new difficulty and, in order to overcome it, the speaker can make a repair. The mediator can improve the way he conducts the self-confrontation session when he identifies and explores this process, which is the result of the social contact in which the subject rethinks his activity.

Keywords: Utterance; difficulty; repair; self-confrontation; development.

1. Primeiras considerações

Abordaremos neste estudo um fenômeno linguístico que ocorre na modalidade oral da língua: a reformulação. Esse fenômeno é o momento em que o sujeito, ao perceber algum equívoco, realiza a correção sobre o que já foi posto em palavras, para que a intenção de o que falar corresponda ao que foi dito, pois, em situação de diálogo, tende-se, na maioria das vezes, a seguir um princípio de cooperação entre os sujeitos, objetivando que o interlocutor compreenda os enunciados produzidos pelo locutor e vice-versa, a fim de que o entendimento entre ambos ocorra.

Buscaremos compreender e analisar a função desse fenômeno, que consiste no próprio sujeito retomar e reformular o seu enunciado. Esse momento, de acordo com Hilgert (1999), pode ser entendido como o resultado de uma dificuldade encontrada ao dar forma linguística a uma ideia em uma primeira tentativa, que pode vir a ocorrer mesmo quando o falante possui o conhecimento do código linguístico necessário.

Nossos dados foram produzidos dentro do método de autoconfrontação (cf. Faïta, 1996; Clot, 2010), diferentemente do projeto NURC/SP, que utilizou diálogos produzidos em situação de inquérito. Com esta escolha, pretendemos evidenciar a função da reformulação na autoconfrontação, contribuindo dessa forma para o método na medida em que melhor compreendemos as produções enunciativas nesse gênero levando em consideração as peculiaridades dessa dada situação discursiva.

Nosso texto será organizado em quatro etapas. Na primeira, apresentamos esclarecimentos sobre a produção do material de análise. Na segunda, trazemos as contribuições de cinco autores, que servem de fundamentação para nossos estudos: Vigotski, Bakhtin/Volochínov, Clot, Hilgert e Barros. Na terceira, analisamos os dados. Na quarta, tecemos algumas discussões e apresentamos os resultados.

2. Metodologia

Devido a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob orientação do Prof. Dr. Anselmo Lima, tive a oportunidade, juntamente com uma colega¹, de realizar uma ação com alunos. Essa intervenção foi realizada por meio do método de autoconfrontação (cf. Faïta, 1997; Clot, 2010), que consiste em colocar o sujeito diante de sua própria imagem a fim de descrever e analisar sua atividade junto a um mediador. Ao empregar esse método, pudemos oferecer aos sujeitos que se voluntariaram uma oportunidade de desenvolver “seu poder de agir [...] sobre o próprio meio e sobre eles mesmos” (Clot, 2010, p. 227). Portanto, tivemos o objetivo desenvolver a atividade discente, mais precisamente a interação do aluno com o professor em sala de aula e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Freire (2011, p. 25), “não há docência sem discência, as duas se aplicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro”. Em outras palavras, a atividade de ensino não é somente construída pela atividade do docente.

O ponto de partida para a produção de dados para este trabalho foi um convite feito a dois acadêmicos. Nessa oportunidade, foi apresentada a nossa proposta de trabalho, que consiste em procedimentos de observação e filmagem do aluno em sala de aula, bem como das sessões de autoconfrontação. Mediante a aceitação por parte dos discentes, foram realizadas as etapas do método, com adaptações, como segue: 1) formação de um coletivo de alunos voluntários; 2) formação de uma dupla de alunos voluntários; 3) observação dos sujeitos em situação de aula; 4) gravação em vídeo dos sujeitos em situação de aula, o que será usado posteriormente para análises; 5) confrontação do aluno com a gravação da sua atividade em vídeo na presença do mediador (Clot, 2010, p. 227).

É importante ressaltar que, neste texto, analisaremos parte do material de uma das autoconfrontações simples realizadas. Caberá a um estudo futuro realizar a análise do restante do material.

Os dados resultantes dessa ação foram diálogos gravados em material audiovisual. Para possibilitar sua análise, foi necessário realizar a transcrição. Optamos em fazê-las de acordo com as normas do projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP) (cf. Preti, 1999). Esse modelo de transcrição se apresenta eficiente ao nosso estudo devido às marcações na transcrição dos fenômenos do texto oral como as pausas, truncamentos e alongamentos. Também não é feita “higienização” do texto, ou seja, não são alterados os prováveis “erros” cometidos pelos falantes, deixando perceptíveis as dificuldades do sujeito, que, por sua vez, consistem no objeto do presente estudo.

¹ Carline Eberhardt, acadêmica do curso de Licenciatura Letras Português-Inglês, naquela ocasião bolsista do Programa de Apoio à Produção de Recursos Educacionais Digitais, em que se encontrava sob a orientação do mesmo professor.

3. Fundamentação teórica

As reflexões que serão desenvolvidas neste estudo têm como ponto de partida os trabalhos de Hilgert (1999) e Barros (1999), que tratam da reformulação. O primeiro autor aborda especificamente a paráfrase e o segundo, a correção. Para os autores, a reformulação visa suprir as dificuldades de adequação sintática e/ou pragmática. A reconstrução textual é um mecanismo a que o sujeito recorre na tentativa de garantir a compreensão de seu enunciado pelo ouvinte. Entretanto, no presente trabalho, o estudo da reformulação será realizado com uma perspectiva diferente, que visa reconhecer nesse fenômeno linguístico a relação entre o pensamento e a linguagem. Assumimos neste estudo que o processo de reformulação de um enunciado também pode ser, em alguns casos, uma evidência discursiva do processo de construção e reconstrução da atividade mental, que ocorre com o sujeito durante o curso da materialização do enunciado.

Como nosso material de análise se constitui por diálogos orais face a face, ou seja, texto oral, devemos considerar as particularidades dessa forma de produção, que, segundo alguns autores, difere do texto escrito. Para Marcuschi (2008, p. 25), o texto oral nada mais é que “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. A diferença que existe entre a escrita e a oralidade, segundo Hilgert (1999, p. 107), está no modo com que ambas se registram no tempo. Na escrita há dois momentos: o primeiro, que corresponde ao planejamento do texto, e o segundo, para a escrita de fato. Esse tempo entre os dois processos possibilita estender o planejamento conforme a necessidade do sujeito. Já na fala, o planejamento e a produção coincidem, pois nos preocupamos com o “que dizer” e “como dizer” quase que ao mesmo tempo, deixando algumas vezes visível as marcas do planejamento. Uma delas é a correção e/ou paráfrase, designadas como reformulações textuais.

A reformulação é o momento em que o sujeito retoma o que foi dito e o modifica em algum grau, podendo resultar em uma paráfrase ou correção. Ambas têm a função consertar erros. Segundo Marcuschi (1986 citado por Barros, 1999, p. 145), “o falante procura não perder a oportunidade de reparar um erro”. Ao consertar esses “erros”, também fica assegurado o princípio de cooperação entre locutor e interlocutor, garantindo assim a compreensão entre os participantes da conversa.

É importante ressaltar que os problemas que ocorrem no curso da formulação de um enunciado nem sempre ficam marcados materialmente no discurso, mesmo no texto oral. Essas dificuldades podem ser, como classifica Barros (1999, p. 108), prospectivos ou retrospectivos. No primeiro, o falante prevê o problema antes de formular. No segundo, ele só os percebe “quando já estão linguisticamente inseridos na formulação do texto”. Neste estudo caberá a análise dos problemas retrospectivos, ou seja, dos momentos em que o falante percebe o erro no que já foi posto em palavras e posteriormente vem a realizar a reformulação.

Para compreender essas dificuldades que o sujeito encontra na construção de um enunciado, é necessário conhecer a relação entre o pensamento e a linguagem. Para isso nos pautaremos nos estudos vigotskianos e bakhtinianos. Para Vigotski (2009, p. 479), “o pensamento não se exprime em palavra mas nela se realiza”. Ou seja, há um movimento entre ambos, em que o pensamento se constrói pela palavra e esta constrói/retroage e transforma o pensamento. É esse o movimento que gera o desenvolvimento ininterrupto do pensamento humano. A relação entre o pensamento e a linguagem não é de uma mera questão de transferência/tradução. Para Vigotski (2009, p. 478), “o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras”. Isso acarreta que, ao verbalizamos o pensamento, o enunciado não está de antemão pronto em nosso interior. Devido a essa complexidade mencionada por Vigotski (2009), o falante tem apenas “uma vaga noção do que vai dizer ao iniciar o seu turno” (Hilgert, 1999, p. 107). Essa “vaga noção” traz ao falante possíveis dificuldades em formular o enunciado que nem sempre são superadas em uma primeira tentativa.

Quando o sujeito materializa seu pensamento em forma de discurso, há nele um novo processo, pois há novas exigências. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2009, p. 122):

Quando a atividade mental se realiza sob forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigências de adaptação ao contexto social imediato do ato da fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

O fragmento acima apresenta as implicações do processo da materialização do enunciado, assim como fizeram os fragmentos do texto de Vigotski, e complementa essa ideia trazendo, nas palavras do autor, as “exigências de adaptação”, o que, em outras palavras, significa repensar a atividade mental de acordo com a situação social em que vai se enunciar. Esse repensar se constitui como uma força social de que a materialização do discurso necessita, o que no nível da atividade mental não era preciso. Esta necessidade de adaptação pode se apresentar ao sujeito como uma dificuldade imposta pelas condições concretas de enunciação.

Mesmo quando o discurso já foi materializado, as dificuldades para o falante não acabam. Segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p. 122), “uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e estável”. Em outras palavras, o que foi materializado retorna e retroage sobre o enunciador, podendo ajudar a estabilizar a sua atividade mental. No entanto, podemos inferir que o contrário também pode acontecer. Ou seja, o enunciado produzido pode acabar por desestabilizar a atividade mental, levando o sujeito a enfrentar um novo problema. Para solucioná-lo, o enunciador pode lançar mão da produção de um novo enunciado, resultando em uma paráfrase ou correção sobre o enunciado anterior.

Esse revisitar da atividade mental mediado pelo contato social, que ocorre devido à materialização da interação verbal, pode ser entendido como a atuação da consciência. Como podemos conferir em Bakhtin/Volochínov (2009, p. 122), enquanto a consciência permanece “fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob forma do discurso interior, o seu estado é apenas um esboço”. Mas, quando materializada, se intensifica devido a sua passagem por “todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real [...]”.

Como foi mencionado, o método de autoconfrontação acontece através da troca verbal, pois é pelo enunciado que se pode revelar a “posição” daquele que o produz (Clot, 2010, p. 132). Por isso é importante compreender o momento em que o falante realiza uma reformulação sobre o que já foi posto em palavras, o que pode ser, em alguns casos, um reposicionamento do sujeito sobre determinado assunto. Esse movimento pode ser um possível resultado de uma tomada de consciência motivada pelo contato social, algo que só a materialização da sua atividade mental pelo diálogo foi capaz de realizar.

4. Análise de dados

Os dados aqui analisados são trechos extraídos das transcrições de uma autoconfrontação simples que foi realizada por e com acadêmicos de uma universidade pública. É importante lembrar que serão utilizadas para fins de distinção de vozes as denominações de “M1” e “M2” para os mediadores, e de “AA” para o sujeito que se voluntariou para participar do método. Dessa forma, também prezaremos pelo seu anonimato. A organização se dará por subitens: o título de cada um corresponde à função identificada na reformulação.

4.1 Um esclarecimento consigo mesmo e com o interlocutor

Observemos este segundo trecho:

M1: mas será que mesmo concordo você tem que ir atrás do conteúdo mas mesmo o professor a: a: a função do professor não é ser um mediador não é te auxiliar ao entendimento da matéria? não continua sendo a mesma função?

AA: sim

M1: e essa função ocorre?

AA: **algumas vezes_**

M1: algu/

[

AA: **algumas vezes não a maioria das vezes não para falar a verdade** (Linhas: 362-370)²

Nesse trecho identifica-se uma correção típica, mas nem por isso menos importante para o evento da fala. Essa correção evidencia uma tensão na posição do falante, que vai ao encontro de um posicionamento e logo após o nega. Em outras palavras, o falante altera a sua posição durante o curso do enunciado por meio de uma correção.

Após a pergunta do mediador sobre se “a função do professor não é ser um mediador não é te auxiliar ao entendimento da matéria? não continua sendo a mesma função?”, o sujeito responde que “sim”, concordando com o mediador, que volta a questioná-lo se de fato “essa função ocorre”. Nesse momento ele responde prontamente que “algumas vezes”, sim, essa função do professor como um mediador ocorre. Tendo a resposta, o mediador retoma a palavra, mas é interrompido. O sujeito toma a palavra do mediador para corrigir a sua fala anterior, negando a afirmação feita anteriormente com um advérbio de negação “não”, ou seja, a função do professor como mediador na “maioria das vezes *não*” ocorre. No término do seu turno de fala, ele coloca que a última posição é a sua definitiva. Para isso ele usa uma expressão afirmativa: para “falar a verdade” a função de mediador na “maioria das vezes não” acontece.

O falante apresenta duas posições distintas sobre o mesmo tema, resultando em um contraste semântico entre seus dois enunciados. Nessa reformulação, diferente da primeira analisada, o falante não se corrigiu imediatamente. O resultado foi um espaço de tempo, resultando que para realizar a correção foi necessário interromper o interlocutor, que já havia iniciado seu turno de fala. Esse espaço de tempo entre o enunciado de origem e o enunciado final do sujeito e sua correção pode revelar que nesse momento o sujeito encontrou uma dificuldade, fato que o leva posteriormente a interromper a sucessão de enunciados do mediador. Esse movimento pode nos revelar uma possível insatisfação do enunciador com a sua primeira formulação: “algumas vezes”. E por isso ele lança mão de um segundo enunciado, que contrasta semanticamente com o primeiro, ou seja, ele acabou por se reposicionar sobre o tema, esclarecendo a si mesmo e também ao mediador a sua real posição.

Essa mudança semântica do enunciado mostra que a ideia não é algo fixo na individualidade de cada ser, mas sim um processo vivo que “se desenrola no ponto de encontro dialógico entre duas ou mais consciências” (Clot, 2010, p. 246). Esse desenrolar das ideias do sujeito resultou na mudança de posição do mesmo no decorrer de sua fala. Essa mudança pode ser resultado de um contato social da fala com outras instâncias dialógicas que a situação discursiva de autoconfrontação foi capaz de mobilizar, pois, ao se observar e ser observado pelo mediador, o sujeito

² “Linhas. 362-370” corresponde à extensão das linhas do trecho transcrito em análise e à sua localização no arquivo geral da transcrição realizada a partir do áudio da autoconfrontação simples. Sempre que apresentarmos um trecho transcrito, este virá acompanhado da numeração das linhas correspondentes.

se depara com novas instâncias dialógicas. O que diz Lima (2013, p. 10) sobre a atividade docente podemos aqui dizer sobre a atividade discente: o aluno em situação de autoconfrontação responde questões implícitas como “o que poderão dizer sobre como eu me porto como aluno?” ou “o que pensa o mediador a respeito de minha conduta de aluno e o que posso lhe dizer em resposta?”.

4.2 Uma conflituosidade interna

Destaquemos do texto o seguinte trecho:

M1: então o aluno acaba aprendendo apesar do professor? seria quase isso?

AA: é e como acontece isso de (não tem apoio de coordenação) não tem aonde reclamar não adianta você não tem para aonde fugir... então você já está ali... está na chuva pra se molhar... então você vai do jeito que tá aí **a gente aí eu a gente todo mundo** faz isso traça perfil de professor no primeiro dia de aula (Linhas: 741-744)

Nesse trecho identificamos um momento em que o sujeito realiza três correções para então estabilizar o seu enunciado. Ainda mais importante para essa análise é que esse movimento ocorre entre “a gente”, “eu” e novamente “a gente” e, por fim, “todo mundo”. Essa tensão que ocorre entre a escolha de um ou de outro pronome pode revelar a dificuldade em que o sujeito se encontra para construir a sua posição para o mediador e até mesmo para si próprio.

O trecho escolhido inicia com a pergunta do mediador: “o aluno acaba aprendendo apesar do professor? seria quase isso?”. O aluno responde: “é”, concordando com o mediador. Ele continua com a sua fala, esclarecendo para o mediador que alunos não têm como colocar essa situação para os responsáveis por chefias na instituição. E o(s) aluno(s) acaba(m) por “traçar perfil de professor no primeiro dia de aula”, ou seja, os alunos buscam identificar se irão ou não ter que aprender apesar do professor.

No primeiro momento ele utiliza o termo “a gente”, mas o corrige para “eu”. Sendo assim, o primeiro enunciado se encaminha para: “a gente traça perfil de professor no primeiro dia de aula”. Depois da correção ele acaba dizendo: “eu traço o perfil do professor no primeiro dia de aula”. Esse “a gente” é uma variante do pronome “nós”. Quando o sujeito diz “a gente”, ele acaba fazendo uma junção de um *eu* com um *não-eu*, resultando que “eu” e mais alguém além de mim também “traça perfil de professor no primeiro dia de aula”. Logo depois disso, quase que imediatamente, o sujeito nega o “nós” e coloca um “eu”. Como já mencionamos, ele não realiza apenas uma correção. Ele reorganiza seu discurso uma segunda vez, troca “eu” novamente por “a gente”, sendo a sua posição definitiva: “a gente todo mundo faz isso traça perfil de professor no primeiro dia de aula”. Segundo Fiorin (2010, p. 96), o enunciador usa “nós” ao invés do “eu” com o efeito de dissolução no anonimato que o pronome “nós” proporciona. Com essa escolha pronominal o sujeito acaba respaldando a sua atitude dentro do coletivo de alunos, ou seja, não é apenas ele

quem tem o comportamento de traçar perfil de professor no primeiro dia de aula. Além dessa tensão entre pronomes, o sujeito acaba substituindo o “a gente” por um “todo mundo”, tendo como efeito a dissolução quase total do “eu”.

Essa tensão que ocorre na escolha pronominal ao longo do discurso em situação específica de autoconfrontação já foi estudado por Clot, que a denominou de destinatário de emergência. Segundo Clot (2010 p. 254):

Essa voz que se ouve então nas variações discursivas do ‘eu’ e nas modulações diferenciadas do ‘a gente’ mistura-se ao diálogo com o destinatário direto que é o pesquisador. Essa voz que diz ‘a gente’ no discurso do ‘eu’ fala pelas maneiras de fazer comuns no coletivo e com elas.

Segundo o fragmento acima, o fenômeno de destinatário de emergência ocorre porque o “diálogo pressupõe sempre uma instância de “justificação” que protege o locutor da avaliação imediata do segundo destinatário” (Clot, 2010, p. 232). O momento em que o sujeito se depara com sua própria atividade no vídeo, na presença do mediador, faz com que ele se observe em um novo contexto dialógico em que antecipa e responde a novos enunciados, ou seja, enfrenta um novo embate dialógico, diferente de quando estava realizando a atividade. Quando o sujeito nega o pronome “eu” em seu discurso, optando pelo “a gente”, ele se dirige ao seu coletivo, e busca trazer para o seu discurso um respaldo da sua atividade. Em outros termos, sugere que não é apenas ele quem faz isso, “todo mundo faz isso traça perfil de professor no primeiro dia de aula”. Segundo Clot (2010) esse fenômeno ocorre porque o sujeito busca proteger a si mesmo de um possível conflito, buscando para isso refúgio no coletivo.

Mas devemos pontuar que o estudo do fenômeno de destinatário de emergência realizado por Clot (2010) é diferente do nosso estudo, pois o autor não abordou a reformulação imediata da escolha do pronome, mas sim as oscilações que ocorrem ao longo de toda a sessão de autoconfrontação. Em outras palavras, teve como objetivo entender o motivo que leva o sujeito, quando explica a sua própria atividade, a acabar usando o pronome na primeira pessoa no plural mesmo quando o esperado seria fazê-lo utilizando a primeira do singular.

Nessa reformulação, observamos um momento em que o locutor busca um entendimento consigo mesmo, aqui revelado por esse conflito na escolha de um pronome. Essa tensão que se dá pela correção dos pronomes não pode ser observada apenas como uma correção sintática, mas sim como o produto de uma dificuldade ainda maior, que é a construção da posição do sujeito que se dá por meio da linguagem. Caso esse conflito na escolha de um ou outro pronome tivesse como única função a correção sintática, a linguagem seria apenas a tradução do pensamento pela linguagem, mas sabemos que não é isso. O que ocorre no momento da enunciação é que o pensamento se constroi nas e pelas palavras e as palavras, por sua vez, quando ditas, retroagem sobre o pensamento. Com isso, voltamos para a afirmação de Vigotski (2009, p. 479): “o pensamento não se exprime em palavra,

mas nela se realiza”. Ou, nas palavras de Bakhtin/Volochinov (2009, p. 122): “uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental”.

Pode-se concluir que aqui a adequação sintática é um produto de outro problema, que corresponde à dificuldade de o sujeito se posicionar diante do mediador e para si mesmo sobre a sua própria atividade, dificuldade essa que pode ser superada pelo contato social com sua expressão materializada.

5. Considerações finais

Ao analisar os trechos que foram retirados da transcrição de uma sessão de autoconfrontação, foi evidenciado que o sujeito enfrenta dificuldades em enunciar. Essas dificuldades não são apenas resultado de falta de domínio da construção sintática da língua, mas sim ocorrem porque ao longo da enunciação o sujeito também constroi e reconstrói seu pensamento devido ao contato social que há na interação verbal.-

Em situação de autoconfrontação a identificação desses momentos em que o sujeito realiza reformulações pode se tornar útil ao mediador. Afinal, ao identificar e trabalhar esse movimento de reposicionamento, o mediador pode aprimorar esse desenvolvimento que acontece com o sujeito, que, quando no contato social, repensa a sua atividade. Diante disso, pode-se reforçar a função da autoconfrontação, que é buscar que o sujeito encontre novas formas de interpretar, enxergar e posteriormente reformular a sua própria atividade. Ao envolver-se com uma nova forma de explicar a sua própria atividade, o sujeito pode encontrar outras formas de realizá-la.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. [Voloshinov, V. N.]. (2009). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (13a ed.). (M. Lahud e Y. F. Viera, Trans.). São Paulo: Hucitec.
- Barros, D. L. P. de. (1999). *Procedimentos de reformulação: a correção*. In D. Preti (Org.), *Análise de textos orais* (4a ed.). São Paulo: Humanitas.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. (G. Teixeira e M. Vianna, Trans.). Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Faïta, D. (1997). *La conduite du TGV: exercices de styles*. *Champs Visuels*, (6), 123-129.
- Fiorin, J. L. (2010). *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hilgert, J. G. (1999). *Procedimentos de reformulação: a paráfrase*. In D. Preti (Org.), *Análise de textos orais* (4a ed.). São Paulo: Humanitas.
- Lima, A. P. de, & Althaus, D. (2012). *Práticas docentes: dialogar, compartilhar e refletir*. Pato Branco: UTFPR.

Lima, A. P. de. (2013, janeiro/junho). Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação. *Bakhtiniana*, 8(1), 59-81.

Marcuschi, L. A. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.

Vygotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Elementos sobre o destinatário de emergência em situação de autoconfrontação: um olhar ampliado

The emergency addressee function in simple self-confrontation situation: aspects of teacher professional development

Alana Destri & Anselmo Lima

Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UTFPR)

Orientador do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UTFPR)

alanadestri@hotmail.com selmolima@hotmail.com

Resumo

Este texto apresenta resultados de uma ação de formação docente continuada no ensino superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná — Câmpus Pato Branco. Para a ação utilizou-se o método da autoconfrontação em que, em seu primeiro estágio, o profissional é gravado em ação para após assistir a si e então descrever e explicar suas atitudes e escolhas para um pesquisador que serve como mediador do desenvolvimento profissional. O diálogo dessa etapa foi transcrito e, como aspecto integrante ao método, o fenômeno do destinatário de emergência foi analisado linguística, discursiva e psicologicamente. Tal fenômeno emerge quando o profissional, perante ao difícil de explicar, busca validar e justificar suas ações ao sugerir de forma velada que suas práticas seriam comuns em seu coletivo profissional. O destinatário de emergência é observado, principalmente, na subversão do “eu” por “a gente”, no entanto também é possível notá-lo através da subversão do “eu” por “o professor” ou o “você” genérico. A profusão dessas subversões revela a afetividade do profissional pelo método e é justamente essa afetividade que garante o início do processo de reflexão e desenvolvimento do profissional acerca de sua atividade na relação com seu coletivo.

Palavras-chave: Destinatário de emergência; Autoconfrontação; Formação docente continuada.

Abstract

This article presents results of a continuing teacher formation's action in the higher education of Universidade Tecnológica Federal do Paraná — Câmpus Pato Branco. For the action, it was used the self-confrontation method in which, in its first stage, the professional is recorded in action in order that when they watch themselves, they can describe and explain their attitudes and choices for a researcher that suits as a mediator of their professional development. The dialogue of this stage was transcribed and, as an incorporated aspect of the method, the phenomenon of

emergency addressee was analyzed in a linguistic, discursive and psychologically way. This phenomenon emerges when the professional, facing the hard to explain, seeks to validate and justify their actions by suggesting in a veiled way that their practices would be common in their professional group. The emergency addressee is observed mainly in the subversion of the “I” to “we”, however it is also possible to notice in the subversion of the “I” to “the teacher” and the generic “you”. The profusion of these subversions reveals affectivity of the professional by the method and is exactly this affectivity, which ensures the start of professional’s process of reflection and professional development about their activity in relation with their collective.

Keywords: Emergency addressee; Self-confrontation; Continuing teacher education.

1. Introdução

Os indivíduos que atuam em um ofício se relacionam de maneira individual com seu coletivo. Esse também é o caso do professor que, no magistério, pode estabelecer uma relação dialógica com esse ofício perante as conflituosidades internas e externas. Essa relação dialógica é benéfica ao ponto que mantém a vitalidade da atividade do indivíduo em sua profissão (Clot, 2010, p. 228).

Com a intenção de promover esse dialogismo entre a atividade do indivíduo e seu ofício, foi aplicado na Universidade Tecnológica do Paraná - câmpus Pato Branco um método de pesquisa e intervenção desenvolvido pelo linguista Daniel Faïta (cf. 1997, 2007) e amplamente empregado pelo psicólogo francês Yves Clot em sua Clínica da Atividade (cf. Clot, 2010, 2005; Clot et al., 2001). Tal método denomina-se autoconfrontação. Por meio de uma troca dialógica entre o profissional e um pesquisador mediador, almeja-se que o professor, estabelecendo um diálogo consigo mesmo, possa ser observador e analista da própria atividade para que assim possa aperfeiçoar-se.

Para o método de autoconfrontação, uma dupla de profissionais atuantes em um mesmo coletivo voluntaria-se para ter sua atividade observada e registrada em material audiovisual. Frente a um trecho específico do registro, o profissional dialoga, de forma individual, com o mediador sobre sua atividade. Esse diálogo é construído através da descrição da atividade por parte do próprio profissional juntamente com a discussão de demais tópicos pertinentes ao desenvolvimento subjetivo da experiência vivida. Essa etapa chamada de autoconfrontação simples precede a autoconfrontação cruzada que é o momento em que os dois profissionais encontram-se para um analisar a atividade gravada do outro.

O presente estudo atenta para a atividade do profissional no momento em que este se encontra sozinho com o mediador para falar sobre seu ofício, na autoconfrontação simples. O professor, como autor de um enunciado, ao remeter-se ao mediador, espera uma resposta. No entanto, nessa situação dialógica há um terceiro integrante que o

autor do enunciado relativamente pressupõe. Esse sobredestinatário, se analisado pela perspectiva da psicologia do trabalho, pode ser chamado de “destinatário de emergência” e assume uma identidade ideológica de “voz do ofício” (Clot, 2010, p. 231).

O sobredestinatário vem à tona na autoconfrontação simples por razão da dificuldade que o profissional encontra em analisar a si diante do mediador. Em busca de respaldo, convoca a voz da atividade prescrita de seu ofício com a função de destinatário de emergência (Clot, 2010, p. 254). O destinatário de emergência evidencia-se no diálogo do professor de forma mais abrangente na subversão do discurso do “eu” para o discurso do “nós” ou do “a gente”, fenômeno já previsto por Clot (2010). O presente estudo recebe no título a palavra «ampliado» por se tratar de uma análise aprofundada sobre o fenômeno com relação a um artigo anterior intitulado “Elementos sobre o destinatário de emergência em situação de autoconfrontação” publicado na edição nº 26 da revista científica Querubim ligada à Universidade Federal Fluminense — UFF. Sendo assim, como uma continuação do estudo, este artigo está focado em outras formas de manifestação do destinatário de emergência: a subversão do pronome pessoal “eu” por “você” e a subversão do “eu” pela expressão “o professor”.

2. Metodologia

O método da autoconfrontação foi empregado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná — Câmpus Pato Branco no final do ano de dois mil e treze com dois professores do Curso de Ciências Contábeis. Esta pesquisa tem como objeto de análise a autoconfrontação simples de apenas um dos professores. A identidade desse professor será conservada pelo meio da substituição de seu nome verdadeiro para um fictício: “Enzo”. O professor Enzo voluntariou-se para participar dessa ação de formação docente continuada e sua participação nas etapas foram gravadas em áudio e vídeo. Tendo acesso ao material audiovisual da autoconfrontação simples com o professor Enzo, a transcrição do texto oral foi realizada e utilizada como principal material de estudo do fenômeno do destinatário de emergência.

Para tal transcrição, obedeceram-se as normas de transcrição de textos orais do projeto NURC-SP (Prete, 1999) como seguem:

Quadro 1. Normas para transcrição de textos orais

Ocorrências	Sinais
Truncamento	/
Entonação enfática	MAIÚSCULAS
Prolongamento de vogal e consoante	::podendo aumentar para::: dois ou mais
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando [as linhas
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”

Fonte: adaptado de Preti (1999, p. 11)

A sessão de autoconfrontação simples realizada com o professor Enzo durou duas horas e vinte e seis minutos. O áudio dessa sessão foi transcrito e o corpus da transcrição apresenta duas mil oitocentas e quarenta e três linhas. Dentre elas foi possível identificar quarenta ocorrências da expressão “o professor” e duzentas e quarenta e duas ocorrências do pronome “você”, excluindo-se as ocorrências encontradas nos turnos de fala do mediador. Após uma análise apurada, evidenciou-se que mais da metade das ocorrências de “o professor” (22/40) e “você” (132/242) foram utilizadas de forma a evocar o “destinatário de emergência”.

O fenômeno do destinatário de emergência ocorre enquanto parte integrante do método da autoconfrontação. Dessa forma, foram selecionados da transcrição do texto oral alguns excertos para a análise do fenômeno.

3. Fundamentação

A utilização da língua não existe se não na forma de enunciados. Dada a diversificação das esferas da atividade humana, as características e os modos de utilização desses enunciados variam e refletem as conjunturas específicas e os propósitos de cada esfera. Para tal reflexão fundem-se no todo do enunciado o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses três elementos formam enunciados únicos, mas que configuram-se como relativamente estáveis sob a influência de determinada esfera de utilização da língua. A esses tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin (1997, p. 280) dá o nome de gêneros do discurso.

Sendo assim, a relação entre o sujeito, a língua e o mundo não se dá de forma direta. Um gênero está sempre vinculado a alguma situação social e é preciso dispor-se dele para atuar em determinada esfera. O discurso do indivíduo é moldado em meio a esses gêneros padronizados relativamente flexíveis e, para utilizar-se bem da língua, deve-se ter o domínio desse gênero (Bakhtin, 1984 citado por Clot, 2010, p. 120). Clot (2010, p. 121-123) aplica tal teoria de modo análogo na relação do trabalhador com seu ofício. Afirma que, como um intermediário, gêneros relativamente estáveis

de ação organizam de maneira silenciosa a atividade pessoal estabelecendo e fazendo comum um conjunto de normas de conduta. Clot cunha esse gênero como gênero da atividade.

O gênero da atividade torna-se interessante ao ponto que abre a discussão dos fenômenos gerados a partir da divergência entre a tarefa prescrita e o real, ou seja, aquilo que realmente acontece na prática do ofício (Clot, 2010, p. 119). Para circunscrever e incitar o desenvolvimento dessas práticas, utiliza-se o método da autoconfrontação.

O método da autoconfrontação almeja que o professor redescubra a experiência do ponto de vista individual e coletivo no âmbito de suas riquezas, limites e dilemas (Clot, 2010, p. 239) para que, por fim, o profissional “observado” em sua atividade torne-se observador da própria atividade.

Porque é por essa transformação, e somente no decorrer dessa transformação, que a experiência vivida pode vir a ser um meio de viver outras experiências. É assim, e somente assim, que se revela um desenvolvimento subjetivo da experiência vivida, ou seja, um desenvolvimento paradoxal e simultâneo da consciência e do inconsciente (Clot, 2010, p. 247).

Para tanto, o mediador da autoconfrontação simples procura levar o profissional a um questionamento sobre sua própria atividade. Frente à gravação, o professor detalha o que estava fazendo em sua aula até o ponto que se depara com os limites dessa descrição. A autoconfrontação vai além da descrição do que o professor fez, deixou de fazer, gostaria de fazer ou poderia ter feito. A autoconfrontação promove a surpresa do professor ao passo que este se observa na gravação em uma atividade que é difícil de ser explicada nos moldes do discurso convencional canônico, ou seja, difícil de ser explicada diante da voz do ofício (Clot, 2010, p. 240).

Muitas vezes é observada certa dissonância entre a voz individual do profissional e a voz de seu coletivo. O “ofício que fala”, segundo Clot (2010, p. 26), representa

um entimema social construído em uma história coletiva: a parte subentendida da atividade que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem que é seu dever fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa sempre que ela se apresenta.

Frente ao difícil de explicar, o profissional adiciona a voz viva do coletivo ao seu discurso com o fim de ter sua atividade respaldada por ele (Clot, 2010, p. 254). Esse fenômeno de busca por um “destinatário de emergência” revela-se, nesse caso, na subversão do discurso do “eu” para o discurso do “você” ou do “o professor”.

Ainda sobre a voz do coletivo, podemos utilizar-se da teoria bakhtiniana de enunciação para evidenciar sua construção: “enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera” (1997, p. 316). Sendo assim, os enunciados de uma esfera específica são repletos de sentidos que foram construídos através de enunciados passados e que antevêm enunciados futuros.

O enunciado de determinado indivíduo, em sua totalidade, é amplamente permeado pelas intenções deste e, quando um discurso é construído, a escolha das palavras se dá através dessa gama de intenções. Sendo assim, as intenções de forma integral são expressivas e disseminam expressividade para as palavras. Por si só a significação de uma palavra é neutra, mas a partir do momento que se relaciona “com uma realidade efetiva, nas condições reais de uma comunicação verbal, sempre provoca o lampejo da expressividade” (Bakhtin, 1997, p. 310-311). Dessa forma, a intenção deste texto não é lidar com o pronome pessoal “você” ou com a expressão “O professor” de forma isolada no papel de unidade da língua, nem com sua significação. Mas sim; lidar com o “enunciado acabado e com um sentido concreto: o conteúdo desse enunciado” (Bakhtin, 1997, p. 310, grifo do autor).

O pronome “você” configura-se como destinatário de emergência quando empregado de forma genérica. Em outras palavras, o “você” proferido refere-se não especificamente ao interlocutor, mas é utilizado linguisticamente de forma a dar a entender que a ação ou sentimento descrito é comum a qualquer pessoa de seu coletivo (Lima, 2008, p. 185).

A expressão “o professor”, subversão da primeira pessoa do singular para a terceira, neutraliza a posição do locutor do enunciado (Fiorin, 2010, p. 85). Quando o indivíduo diz “o professor” em vez de “eu”, marca sua fala com o que pode ser a voz do coletivo. “O professor” aqui se refere a todo e qualquer professor, colegas de ofício, que compartilham das mesmas tarefas prescritas.

Nesse contexto, na língua em atividade o uso do pronome “você” e da expressão “o professor” pode não só ter o seu sentido subvertido; como também posicionar o professor participante do método da autoconfrontação perante aos demais colegas de ofício. Já que, pelas palavras de Volochivov, “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (2009, p. 67).

4. Análise

Indubitavelmente, os dados apresentados na metodologia revelam a destacada profusão do fenômeno em meio à autoconfrontação simples. Sendo assim, dentre as ocorrências, algumas foram selecionadas para uma análise aprofundada a fim de abranger e salientar em que circunstâncias e de que forma ocorre o fenômeno do destinatário de emergência.

No exemplo abaixo, figura-se um exemplo clássico da presença do fenômeno do destinatário de emergência através da subversão do discurso do “eu” para o discurso do “a gente”. Leia-se M como Mediador e PE como Professor Enzo:

PE: eu me HABITUEI já... não digo que sempre porque *a gente* tem falhas também mas na maioria da/ das vezes é mandar pedindo

No contexto do trecho acima o professor Enzo discursava sobre formas de agir em sala de aula. Ele levantou dois modos de agir: o “pedir mandando” e o “mandar pedindo”, posicionando-se a favor do último. “Mandar pedindo”, como o professor Enzo deixa a entender, seria uma forma dócil de liderar a turma, sendo firme e ao mesmo tempo gentil. Logo após afirmar que se habituou a essa técnica, reformula sua afirmação dizendo que nem sempre a praticava e como explicação para isso, disse que “a gente tem falhas”. Como explicado por Clot, “essa voz que diz ‘a gente’ no discurso do ‘eu’ fala pelas maneiras de fazer comuns no coletivo e com elas” (2010 p. 254). Levando em consideração as palavras de Clot, o Professor Enzo refugiou-se no coletivo para justificar algo que não faz em virtude de todo um coletivo que supostamente também não faz: manter o posicionamento firme, porém gentil em tempo integral.

Além da subversão pelo “a gente” prevista por Clot, há outras formas de identificar o destinatário de emergência no discurso. O pronome “você” e a expressão “o professor” podem perfeitamente transparecer o mesmo fenômeno. Observe-se o seguinte trecho:

PE: *a gente* vai evoluindo... *a gente* evolui falo assim que isso é que nem:: uma doença incurável né? *você* tem:: vícios de língua::gem *você* tem:: postu::ras *você* tem::... *o ser humano* é assim então *você*... algumas coisas *você* leva contigo para a vida inteira é difícil mesmo *você* tentando CORRIGIR é muito difícil

Na situação em que proferiu esse enunciado, Professor Enzo havia reconhecido, em autoconfrontação, que há algum tempo notara hábitos desagradáveis em si ao lecionar. Inclui-se nesses hábitos “vícios de linguagem” e o fato de comumente interromper o diálogo de seu interlocutor. O mediador, então, a fim de incitar a análise do professor sobre si, perguntou se ele já havia superado isso. A resposta que ele deu é o trecho apresentado. Nota-se que em momento algum o professor assume que não evoluiu satisfatoriamente usando o pronome “eu”. Frente ao difícil de explicar, suaviza o peso do seu pequeno crescimento recorrendo ao respaldo do coletivo ao usar “a gente” e o “você” genérico.

Ainda sobre o trecho acima, o professor Enzo não faz uso da locução “o professor”, no entanto, usa um enunciado de mesma estrutura: “o ser humano”. Essas duas expressões realizam exatamente o mesmo papel. No entanto, em vez de convocar a voz do coletivo de professores, vai além: convoca a voz dos seres humanos em geral, agregando à expressão o sentido de que o ser humano, de um modo geral, é falho. Segue abaixo um trecho que contém a expressão “o professor” em situação de destinatário de emergência:

PE: e cabe *ao professor* no seu plano de ensino... seu planejamento... fazer na verdade essa... eh:::: esse PLANEJAMENTO de quando *você* vai passar determinados conteúdos... quando *você* vai cobrar... a FORMA de cobrar...

O fato de o Professor Enzo utilizar-se da expressão “o professor” confere ao seu enunciado o sentido de que essa não é uma atividade individualizada, apenas sua. Ao falar que o professor é responsável por seu planejamento de aula e avaliação, Enzo adiciona ao seu discurso a voz do coletivo, demonstrando assim; que essa é uma tarefa prescrita desse gênero da atividade, ou seja, todos os integrantes do coletivo dos professores fazem ou deveriam fazer tal tarefa. Observe-se o trecho a seguir:

PE: não tem como *você* cortar totalmente... então *você* tem que com-
ver e tentar tirar proveito porque é o mundo deles... o mundo deles
não é mais:: ca/ papel e caneta

O destinatário de emergência revela-se aqui através da generalização presente no “você”. Na aula observada de Enzo, uma parcela considerável dos alunos utilizavam o notebook em sala de aula. Segundo o professor Enzo, nem todos o utilizam devidamente. Diante do desconforto de falar sobre seu posicionamento quanto a isso, procura apoio no coletivo para ter sua opinião aceita. No trecho a seguir o professor Enzo oscila entre expor sua ação individualmente ou como parte integrante do gênero da atividade. Nele a discussão aponta um trecho do vídeo em que o professor Enzo confere se os alunos fizeram um pequeno trabalho e dá as devidas pontuações. Um dos alunos tenta enganar o professor Enzo dizendo que havia feito o trabalho enquanto os demais alunos assistiam a cena. O professor não aceitou a insistência do aluno e, derrotado, se afastou rindo da mesa do docente.

PE: sempre tem aquele... querendo da um miguézão *no professor*... *eu*
falei “não cara isso aqui eu falei foi ((riso)) o que a gente fez na outra
aula e você não vai ganhar nota” e ele saiu rindo né porque... até dá
pra perceber né? que ele fala “pô não colou a:”... jogou um papo
mole lá *pro professor* e não colou né? mas

[

M: e::: os alunos estão ali
acompanha::ndo né?

[

PE: sim estão acompanhando e ele serve de exemplo é interessante isso
porque se *você* dá a nota e e e:::... ainda *tirei* sarro da cara dele e
ainda *falei* “cara você está querendo me enganar né?” aí ele falou eh::
“não mas eu fiz” enfim argumentando etc e tal quando ele viu que
não tinha chance não e saiu rindo eh::: *eu vejo assim* a percepção da
turma... eh::: da reação *do professor* enquanto o camarada vai querer
dar o golpe -- vamos dizer assim -- e o *professor* CAI no golpe ou
não isso reflete na/ nas próximas vezes e até no comportamento da
turma então acho importante...

Quando o Professor Enzo diz “sempre tem aquele... querendo um miguézão *no professor*” aponta um problema presente na sua atividade docente individual que, diante do difícil de explicar, estende para os demais colegas de ofício ao utilizar-se de “o professor” ao invés do “eu”. Em seguida Enzo acaba por citar o que ele teria dito para o aluno e o que o aluno teria replicado, colocando-se na sua própria situação

específica, no entanto, prossegue dando a entender que essa seria, ou deveria ser, uma atitude padrão dos professores. Explica também o que tal ação reflete no ambiente de trabalho: “o professor CAI no golpe ou não isso reflete na/ nas próximas vezes e até no comportamento da turma”. Seu domínio do gênero da atividade permite que o profissional encontre soluções para obstáculos encontrados. Enzo demonstra relativo sucesso ao lidar com essa situação, no entanto há outras em que o controle parece não ter sido suficientemente desenvolvido. No trecho abaixo Enzo admite a dificuldade que tem para lidar com o computador em sala de aula:

M: porque a maioria *dos professores...* MUITOS tem dificuldade com essa questão do computador em sala de aula

PE: sim

M: e parece que você administra bem isso né?

PE: eh:: não sei se administro bem

Como forma de extrair uma opinião individual do professor, o mediador aqui faz uma inferência sobre o coletivo do professor. Como não se insere nele, adequou sua inferência para conseguir aceitação do professor Enzo. Tal ocorrência pode ser observada graças ao método de transcrição de textos orais empregado. O mediador reformulou o indicativo de quantidade de “a maioria” para “muitos”, suavizando-a. Professor Enzo aceitou essa inferência e ao responder hesitante “não sei se administro bem” exterioriza que iniciou uma análise sobre si mesmo: “eu, professor Enzo, faço parte do grupo de professores que tem dificuldade com o computador em sala de aula ou não?”. Outro ponto de reflexão pode ser visto a seguir:

PE: *você* tem que dispor de mecanismos que muitas vezes n/ nem está no planejamento... eu já:: CANSEI de ter aulas na verdade fora do planejado

No excerto apresentado acima, o assunto era a dificuldade de praticar a atividade docente quando os alunos não cooperavam. Inicialmente o professor utiliza o recurso do “você” genérico na busca do destinatário de emergência, no entanto, individualiza sua visão ao proferir “eu já:: CANSEI de ter aulas na verdade fora do planejado”. Por ter dito a palavra “cansei”, indica que já esteve muitas vezes na situação de ter que reformular sua aula. Mas não só isso: a intensidade com que disse indica também um descontentamento com tal situação.

Entre os previstos e imprevistos da atividade, ter o bom domínio do gênero é vital para que o profissional recrie-se para superar os obstáculos. Descontentamento é o indicativo de que algo não está funcionando como deveria e que algo deve ser mudado ou aprimorado na atividade docente. Ele evidencia um obstáculo encontrado e provavelmente uma queda no poder de ação do professor Enzo. E justamente o que se busca com o processo da autoconfrontação é que o professor possa ampliar seu poder de ação e valer-se da própria experiência para fazer outras experiências.

Em conformidade com o que se busca, o impacto com o difícil de dizer juntamente

com o descontentamento identificado no diálogo exterior com o mediador gera no profissional um diálogo interior, por mínimo que seja. Assim, como explica Clot, “a ideia que se produz no diálogo realizado é um acontecimento vivo que desenvolve o real do pensamento, um novo meio para pensar” (2010, p. 246). E, como consequência, o professor toma consciência de que possui, na sua atividade, oportunidades para aperfeiçoá-la e consegue enxergar meios para esse fim.

5. Considerações finais

Além da subversão do discurso do “eu” pelo “a gente” prevista por Clot, pode-se observar o fenômeno do destinatário de emergência também na subversão do discurso do “eu” pelo discurso do “você” ou d’ “o professor”. Seja qual for o indicativo, é evidente que o fenômeno do destinatário de emergência permeia o método da autoconfrontação simples com notável frequência. Tal fenômeno, com mais clareza observado através das normas de transcrição empregadas, demonstra não só o posicionamento do profissional diante de seu coletivo, mas sua insegurança quanto ao seu posicionamento. Uma vez sozinho com o mediador, o qual não faz parte do mesmo coletivo, o professor evoca a voz do coletivo sem que haja a possibilidade de divergência. Levando isso em consideração, é interessante antecipar que tal situação, de forma geral, pode mudar ao passo que o professor é colocado lado-a-lado com um colega de ofício, em uma ação de autoconfrontação cruzada.

Outro fator importante a ser observado é “a linguagem é uma atividade propriamente dita e não apenas um instrumento da atividade” (Clot, 2010, p. 229). Assim sendo, a linguagem tem a faculdade de transparecer a afetividade do locutor pelo método, o que revela o bom funcionamento deste. Por fim, tal afetividade promove o início do processo de reflexão do profissional acerca de sua atividade na relação com seu coletivo a fim de que busque cotidianamente o aperfeiçoamento de sua atividade.

Referências bibliográficas

- Destri, A., Lima, A., & Althaus, D. (2015). Elementos sobre o destinatário de emergência em situação de autoconfrontação. *Querubim, Especial*(26), 4-10.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Benveniste, É. (2005). *Problemas de Linguística Geral I*. (M. da G. Novak e M. L. Neri, Trads.). Campinas: Pontes.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. (G. Teixeira e M. Vianna, Trads.). Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Clot, Y. (2005). L’autoconfrontation croisée en analyse du travail: l’apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds.), *L’analyse des actions et des discours en situation de travail*. Concepts, méthodes et applications. Louvain: Peeters.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandes, G., & Scheller, L. (2001). *Entretiens em autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l’activité*. *Education Permanente*, 146(1), 17-25.

Lima, A. P. de. (2008). *Visitas técnicas*: um processo de “conciliação” escola-empresa. (Tese de Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 1 junho, 2015, de http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html.

Faïta, D. (2007). L’image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d’une analyse clinique de l’activité. *@ctivités*, 4(2), 3-15. Recuperado em 1 junho, 2015, de <http://www.activites.org/sommaires/v4n2.html>.

Faïta, D. (1997). *La conduite du TGV*: exercices de styles. *Champs Visuels*, (6), 123-129.

Fiorin, J. L. (2010). *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática.

Preti, D. (Org.). (1999). *Análise de textos orais* (4a ed.). São Paulo: Humanitas.

Volochinov, V. N. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trads.). São Paulo: Hucitec.

O gênero de atividade docente: ação de professores diante de dificuldades encontradas em sala de aula

The teaching activity genre: teachers' action in response to difficulties in the classroom

Daiana Aparecida Furlan Ecker & Anselmo Lima

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
daianafurlanecker@hotmail.com selmolima@hotmail.com

Resumo

Este estudo apresenta resultados relacionados às práticas de dois docentes de uma Universidade Federal que participam de uma ação de formação docente continuada. A formação para exercer a docência na Educação Superior é recomendada pela LDBEN, a qual propõe que seja feita em cursos de pós-graduação. No entanto, frequentemente, a pós-graduação forma pesquisadores, o que acaba deixando uma lacuna na formação para a docência. Diante disso, buscamos entender como os professores lidam com dificuldades em sala de aula e como os anos de experiência profissional contribuíram ou não para preencher essa lacuna. Para tanto, foram realizadas, por meio de um trecho de aula filmada de cada professor, duas sessões de autoconfrontação simples, gravadas em formato audiovisual. Esse material foi transcrito de acordo com normas do projeto NURC-SP. Para a análise, foram utilizados três principais conceitos: gêneros do discurso; gêneros de atividade; Zona de Desenvolvimento Proximal. Nas autoconfrontações, os docentes relataram que no início da carreira possuíam maior dificuldade em lidar com obstáculos e que agora, com alguns anos de experiência, conseguem dominar melhor as situações de dificuldade com as quais se deparam. Esses aspectos mostram que os professores desenvolveram maior domínio do gênero, o que permite que eles possam contornar situações inesperadas que surgem no contexto profissional. Esse domínio possibilita ao docente desenvolver-se como profissional e também como sujeito.

Palavras-chave: Práticas docentes; Dificuldades; Gênero de atividade.

Abstract

This study presents results related to the practices of two teachers of a Federal University participating in an action of continuing teacher education. The professional training for teaching in higher education is demanded by LDBEN, which proposes that it should be made in graduate courses. However, often, graduate courses prepare researchers, which leaves a gap in training for teachers. Therefore, we intend to understand how teachers deal with difficulties in the classroom and how the years of professional experience have contributed or not to fill that gap. To this

end, two sessions of simple self-confrontation recorded in audiovisual format were carried out based on a filmed portion of the class of each teacher. This material was transcribed according to the norms of the NURC-SP project. For the analysis, we used three main concepts: discourse genres; activity of genres; and that of zone of proximal development. In self-confrontations, teachers reported that they had greater difficulties in dealing with obstacles early in their careers and that now, with some years of experience, they are able to master the difficult situations with which they are faced. These aspects show that teachers have developed greater genre mastery, which allows them to overcome unexpected situations that arise in a professional context. This mastery allows the teacher to develop both as a professional and as a subject.

Keywords: Teaching practices; Difficulties; Activity genre.

1. Introdução

Este artigo apresenta resultados provenientes de uma ação de Formação Docente Continuada em andamento em uma instituição federal de educação superior, onde buscou-se compreender alguns aspectos de práticas docentes.

A prática docente na Educação Superior é motivo de inúmeros debates, pois geralmente não há uma preparação efetiva para o exercício da docência nessa modalidade. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a preparação e formação para a docência na Educação Superior deve ocorrer em programas de Pós-Graduação. Entretanto, frequentemente os cursos *strictu sensu* centram uma formação com base na pesquisa e não na formação para a docência. Assim, de acordo com autores como Pimenta e Anastasiou, muitas vezes observa-se uma lacuna na formação para a atuação docente na Educação Superior e, por consequência, dificuldades na realização da prática docente (Pimenta & Anastasiou, 2002/2010, p. 105-108; Veiga, 2010).

Considerando que geralmente não há preparação efetiva para exercer a docência na Educação Superior, o objetivo do presente artigo é entender como dois professores agem diante de dificuldades que encontram no decorrer da aula. Entendemos que a organização do trabalho docente é constituída em um meio pré-definido, composto pelas recomendações da LDBEN, contexto escolar, turma de alunos, ementa, carga horária, entre outros e também pela atividade real que decorre do momento de interação em situação de trabalho. Sendo assim, as situações de interação administradas pelo professor “têm sua fonte, de um lado, nas exigências organizacionais (dadas ao professor e por ele reorganizadas) e, de outro, nas exigências provenientes do próprio decorrer da situação de interação” (Lima, 2010a, p. 87; Amigues, 2002).

Comumente, o docente realiza para seu trabalho um planejamento, porém mesmo que o professor planeje sua aula, podem ocorrer situações que vão além do que havia sido planejado. Portanto, houve um planejamento. Entretanto, a dinâmica da

realidade não é engessada e com isso ocorrem situações imprevistas, situações de dificuldade, diante das quais o professor precisa agir, tomar decisões.

Para alcançarmos o objetivo deste estudo, a fundamentação teórica que nos dá suporte advém de Bakhtin, com a abordagem de gêneros do discurso, de Clot, com o conceito de gêneros de atividade, e de Vigotsky, com o conceito de ZDP.

2. Fundamentação Teórica

A interação entre o sujeito, a língua e o mundo não se dá diretamente. Ela ocorre por meio de enunciados, definidos como unidades reais da comunicação discursiva. Segundo Bakhtin, (1979/2003, p. 262) “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”, ou seja, não precisamos inventar as palavras a cada vez que as pronunciamos, pois elas nos são oferecidas por meio de enunciados já pronunciados. Entretanto, ao serem produzidos tais enunciados, estes devem ser recriados de acordo com o contexto em que são pronunciados e o estilo do falante. No mesmo sentido, a relação entre o trabalhador e seu trabalho não se dá de maneira direta. Esta relação acontece por meio dos gêneros de atividade, que “são tipos relativamente estáveis de ação” (Clot, 2008/2010). Isso significa que o trabalhador não precisa inventar suas ações a cada vez que for exercer sua atividade, mas precisa recriá-las de acordo com a situação e estilo pessoal.

Os gêneros do discurso apresentam dois lados: o da estabilidade e o da relatividade (Lima, 2010b, p. 115). O lado da estabilidade corresponde à repetição, de forma que cada falante não precisa inventar as palavras cada vez que as diz, no entanto faz uso de palavras que já foram pronunciadas antes, em algum lugar, por alguém. O lado da relatividade é o da recriação, ou seja, ao repetir, o falante recria o sentido das palavras por ele incorporadas. Da mesma maneira nos gêneros de atividade há também os dois lados. O da estabilidade significa que o trabalhador não precisa inventar o trabalho toda vez que for realizá-lo. E a relatividade diz respeito ao lado da recriação. Assim, os tipos de ação estão disponíveis aos trabalhadores através da relação com outros trabalhadores e recriados em sua ação (Clot, 2008/2010, p. 121).

Segundo Lima (2010a), o lado da recriação da ação a ser repetida exige do sujeito um constante engajamento ou investimento de si. Entretanto, com o passar do tempo, esse engajamento ou investimento de si pode ir diminuindo ou se “atrofiando”, levando a um ponto onde quase não há adaptação criativa da ação diante das novas circunstâncias, o que torna possível que a ação caia em uma repetição ao idêntico, ou seja, não há desenvolvimento nem superação efetiva das dificuldades frente a situações novas (Lima, 2010a, p. 237).

No caso do trabalho docente na Educação Superior, como ressaltam estudos relacionados (Pimenta & Anastasiou, 2002/2010; Veiga, 2010), isso pode acontecer por diversas razões, as quais podem levar o sujeito a desengajar-se, atrofiando sua ação e o conduzindo à repetição perante determinadas situações, impossibilitando a recriação e o desenvolvimento.

A recriação da ação se dá por um processo de tomada de consciência, que consiste em que o sujeito agente assuma um lugar fora de si para, então, desse lugar, se observar e perceber como é e o que poderia ser transformado/recriado em sua ação (Vigotsky, 1925/2004, p. 71). É quando esse processo cessa que se cai na repetição ao idêntico, ocasionado emperramento no desenvolvimento do sujeito (Clot, 2008/2010, p. 130).

Na realização da atividade docente há sempre certa distância entre o trabalho prescrito/planejado e o trabalho realizado, visto que não é possível prever todos os acontecimentos de determinada situação real de interação, ocorrendo, assim, situações de obstáculos e dificuldades. Colocamos, portanto, que entre o trabalho prescrito e o realizado há um terceiro termo, denominado gênero de atividade, que, como já exposto, diz respeito a tipos relativamente estáveis de ação. Os gêneros de atividade podem ser também definidos como uma memória para pré-dizer, isto é, estabelece, antes da ação, as condições iniciais da atividade a ser desenvolvida, dispondo assim, de um conjunto de ações ou atos pré-fabricados, prontos para serem usados, ou seja, cria-se um repertório. Essas ações pré-fabricadas em um determinado meio de trabalho formam um repertório dos atos convencionados e adotados por esse meio (Clot, 2008/2010, p. 123). Essas maneiras de se utilizar de atos convencionados fazem parte do gênero de atividade.

Os gêneros estão constantemente expostos às provas do real, as exigências das ações, e é por isso que ocorrem as dificuldades. Portanto, um conhecimento ou domínio do gênero, “permite suportar — em todos os sentidos do termo — os imprevisíveis do real” e possibilita ao profissional sobressair em situações de dificuldade encontradas em seu trabalho, mobilizando seu repertório diante das dificuldades/obstáculos que fazem parte da atividade em realização, recriando-se e agindo de forma segura diante de novos contextos (Clot, 2008/2010, p. 125-126).

Por essa razão, é importante que os professores se auto-observem, posicionando-se em um lugar fora de si, para desse lugar perceber como são e agem e como poderiam ser e agir. Isso é possível por meio de um processo contínuo de tomada consciência, pelo qual o professor pode explorar suas possibilidades não realizadas, repetindo-se, mas também se recriando continuamente, permitindo o desenvolvimento como profissionais e também como sujeitos. Esse processo é provocado por meio do trabalho com filmagens e Autoconfrontações¹ que, de modo geral, consistem em o professor se observar em atividade docente e, a partir disso, refletir e dialogar (Clot, 2008/2010, p. 139-146).

O conceito de desenvolvimento nessa perspectiva é proveniente de Vigotsky, que afirma que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento” (Vigotsky, 1984/2007, p. 103). Por meio da aprendizagem ocorrem vários processos de desenvolvimento que não seriam possíveis de ser alcançados por outros meios.

Existem dois níveis de desenvolvimento, sendo que um diz respeito ao Nível de

¹ O método de Autoconfrontação será explicado na metodologia.

Desenvolvimento Real e o outro ao Nível de Desenvolvimento Potencial. Estes dois níveis compõem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real, determinado através da solução independente de problemas e o Nível de Desenvolvimento Potencial, que é estabelecido através da solução de problemas sob a orientação de um mediador ou “em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotsky, 1984/2007, p. 97).

O Nível de Desenvolvimento Real de uma pessoa é determinado pelas práticas e vivências que já se consolidaram/solidificaram enquanto produto do aprendizado. O Nível de Desenvolvimento Potencial, por sua vez, é demarcado pelas funções psicológicas que estão em processo de consolidação/solidificação através da aprendizagem. Assim, “o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento” (Vigotsky, 2003, p. 129-130), ou seja, o aprendizado deve compreender o processo das funções que ainda estão se desenvolvendo, se concretizando. Uma maneira de materializar esse aprendizado pode ocorrer por meio da experiência, a qual possibilita o amadurecimento e desenvolvimento do sujeito.

3. Metodologia

Para esta pesquisa contamos com uma dupla de professores do Departamento de Mecânica de uma Universidade Federal, sendo adotados para estes nomes fictícios, identificados como Professor Anderson (PA) e Professor Gilberto (PG). O tempo de experiência de PA em sala de aula é de aproximadamente 15 anos e, de PG, 20 anos.

Para a produção desses dados foi utilizada a metodologia desenvolvimental, cujo expoente é Vigotsky, que se propôs a provocar o desenvolvimento, amparando-se na ideia de que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (Vigotski, 1984/2007, p. 68). Essa metodologia orienta-se pela ideia de agir sem poder tudo prever a fim de saber (Clot, 2008/2010). Para tanto, o método utilizado é tecnicamente denominado de Autoconfrontação. Esse método foi desenvolvido na França por Daniel Faïta (1996, p. 46-50) e adotado por Yves Clot em uma Clínica da Atividade (Clot, 2008/2010) e corresponde a “procedimentos teórico-metodológicos que se apoiam em um uso específico da imagem audiovisual de sujeitos em situação de trabalho” (Lima, 2013, p. 65). Na Autoconfrontação Simples, o professor visualiza uma sequência de imagens suas em atividade e, a partir delas, dialoga consigo mesmo e com o mediador. Esse momento propõe um “contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro” (Clot, 2008/2010, p. 253).

A abordagem dialógica adotada nas Autoconfrontações e nas análises tem relação com o conceito de gêneros do discurso, o qual compreende “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin/Volochinov, 1929/2002, p. 123).

O material para análise é composto por transcrições de um trecho de aula gravada audiovisualmente de cada professor, por duas sessões de Autoconfrontação Simples, sendo uma sessão com cada um dos professores que formam a dupla. As transcrições foram feitas de acordo com as normas do Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP) apresentadas em (Preti, 1999, p. 11-12):

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras/segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento	:
Interrogação	?
Pausa	...
Comentários do transcritor	((minúscula))
Superposição/simultaneidade de vozes	[
Citações literais	“ ”

As transcrições estão apresentadas em uma tabela onde, na primeira coluna, estão referenciados os interlocutores, sendo que PAV, PGV, A'sV, AV, PA, PG, M1, representam, respectivamente, Professor Anderson no Vídeo, Professor Gilberto no Vídeo, Alunos no Vídeo, Aluno no Vídeo, Professor Anderson, Professor Gilberto e Mediador. Na segunda coluna estão as transcrições.

4. Análises

Inicialmente, apresentaremos um trecho de aula do Professor Anderson (PA) e, em seguida, um trecho de autoconfrontação simples deste professor. Na sequência, traremos um trecho de aula do Professor Gilberto (PG) e um trecho de sua autoconfrontação simples.

No trecho de aula do PA, constatou-se a seguinte situação: o professor explica e revisa a teoria juntamente com alunos e, na sequência, apresenta o exemplo da mãe e do filho em contexto familiar que envolve a troca de um botijão de gás:

PAV:	qual é a pior das manutenções?
A'sV:	corretiva não planejada
	[
PAV:	corretiva não planejada... piazada está lembrando be:m... hein você lembrava disso? ((PA dirige-se a um aluno))
A'V:	não ((risos))
PAV:	NÃO? (...) então a corretiva não planejada... por que que ela é a pior manutenção? porque você não planejou nada você está contando com a máquina que a máquina vai trabalhar: e a máquina quebra... aí você "PÔ mas: agora tenho que entregar tal coisa... né?" QUer ver só: um exemplo na tua casa que acontece DISSO? teu botijão de gás... "hum:: mas hoje estou com uma fo:me" e acabou o gás... e ainda é final de sema:na para piorar: né? e aí como que faz?... você é casado? não?
	() mais ou menos ((risos))
	[
AV:	vai a mãe lá né? () e agora como é que faz? né... "filhO dá um jeito aqui: aí você "mãE mas:... domingo essa hora? como que eu vou trocar um gás né?... "aí tenta ligar para um para outro tenta correr atrás: isso o que é? é uma manutenção do teu gás no teu fogão lá... não planejada corretiva né? você vai corrigir o negócio na hora
PAV:	

Na Autoconfrontação Simples, o professor tem a oportunidade de refletir e dialogar a respeito de sua aula. Vejamos o que o PA diz:

PA:	bem aí eu faço uma pergunta... faz/ forçando eles a: analisar um: critério... e:: nessa pergunta eu coloco assim qual é o pior dos tipos de manutenção?... daí eles acertam "corretiva não planejada..." por que gera maior cu:sto... e:: aí...é: um dos alunos não sabe... e eu já fiz a pergunta para aquele aluno de propósito... porque é o aluno que mais falta não comparecia em sala de aula... né? ... e se ele não sabe esse parâmetro inicial... é crítico esse aluno... então tem que ver como vamos trabalhar como ele... por que ele: está:: desfocado do demais... justamente por faltas... né? e eu faço uma comparação com o dia-a-dia para tentar (facilitar) a memória do:s alunos... então no caso ali o botijão de gás: de repente acaba... né? então é simples no meu modo de ver levando para uma realidade do dia a dia deles assim que é do cotidiano de qualquer um né? então esses aí são aspectos que me veio na HOra inclusive... né? esse exemplo do gás ali realmente foi de instantâneo... foi do momento... que veio
-----	--

No trecho de aula do PG, constatou-se a seguinte situação: o professor faz a explicação da teoria e, na sequência, cita um exemplo, que traz o chefe inflexível que insiste por manter a tradição da empresa ainda que tenha prejuízos:

PGV:	nós rodamos o problema com (um e meio) de lucro... né? ... se vocês colocarem três ponto zero zero zero um ele já dá a mesma solução que está no quadro... tá?... é... entenderam minha interpretação do reduced cost... tá? isso em uma situação prática real seria o seguinte... né? o:: o Cláudio é o gerente da: empresa lá que produz duas rações... né? e o Leandro é o gerente dele e apresentou resultado qual resultado tu apresentou Leandro? ((faz a pergunta para o aluno)) que Tobi não é produtivo... mas aí o Cláudio falou o que para o Leandro?
	não interessa
A'sV:	não eu quero que produza Tobi a gente produz Tobi há cinquenta anos nós temos que produzir essa ração... faz parte da nossa tradição produzir ração Tobi... né?... aí o Leandro fala não ok mas para ter o mesmo resultado a gente tem que aumentar... mais um ponto cinco para ter no mínimo três reais de lucro para cada pacote tá? na: verdade assim o: dono da empresa lá não que saber se é reduced cost quer é a interpretação daquilo na: prática...
PGV:	

Na Autoconfrontação Simples, o professor tem a oportunidade de refletir e dialogar a respeito de sua aula. Vejamos o que o PG diz:

PG:	esses improvisos que eu faço na aula assim eu: eu sempre no início da... minha vida docente eu tinha dificuldade de fazer né?... tipo ali: vou explicar um conceito e: isso surge na hora né?... esses improvisos quando eu comecei dar aula era: sem chance... era só aquilo planejado pegar uma linha reta e vai né?... e hoje com mais: mais idade mais experiência essas coisas saem ao natural e... ajudam na verdade...
	[aham... de que forma ajudam?
M1:	eu acho que no sentido de explicar:... a importância daquilo... em uma situação real... uma empresa utilizando essa ferramenta... se utilizar o linguajar matemático.. é: isso não vai ter valor... para o gerente dono da empresa né? então tem que traduzir isso para o linguajar mais é:... mais do dia-a-dia empresarial ó:... no caso ali a gente não pode produzir esse produto a gente vai ter prejuízo... então esses improvisos eu acho que ajudam a colocar isso dentro de uma situação: que poderia ser a situação real... né?
PG:	

Podemos perceber, através do trecho de aula de PA, que a maioria dos alunos sabia a resposta correta da questão lançada pelo professor. No entanto, ao se dirigir a determinado aluno, o professor se depara com uma dificuldade, ou seja, embora tivesse explicado aquela teoria para toda a turma, aquele aluno não a havia compreendido. Diante da incompreensão da teoria, o professor encena um exemplo.

De acordo com suas exposições durante a Autoconfrontação Simples, a opção do professor em questionar o aluno não acontece por acaso, mas provém de seu conhecimento da situação deste na disciplina: *“um dos alunos não sabe... e se ele não sabe esse parâmetro inicial... então tem que fazer tem que ver como vamos trabalhar como ele... por que ele: está:: desfocado dos demais...”* A experiência que possui faz com que ele reconheça a situação do aluno. Isso demonstra que o docente já conhece o obstáculo, ou seja, ele sabe que o aluno possui dificuldades em compreender a teoria porque falta demais às aulas: *“porque é o aluno que mais falta”*, portanto, se antecipa.

No trecho de aula do PG, o professor faz a explicação da teoria e, por conseguinte, esclarece, a partir de um exemplo do cotidiano empresarial, uma situação que pode ocorrer em uma empresa. Com esse exemplo o professor envolve dois alunos, mantendo a atenção destes e buscando levar a turma toda a um melhor entendimento de como lidar com uma situação real: *“então esses improvisos ajudam a colocar isso dentro de uma situação: que poderia ser a situação real...”*.

Pelos trechos identificados é possível perceber aspectos que são comuns aos dois professores e, portanto, pertencentes ao gênero de atividade docente, como, por exemplo, a explicação da teoria aos alunos. Ambos os professores explicam a teoria e, em seguida, a esclarecem utilizando um exemplo. Nos dois casos, utilizam exemplos do cotidiano, seja em situações em família, seja em situações envolvendo o contexto empresarial. Essa semelhança que se evidencia através das imagens, das transcrições da aula e das autoconfrontações e dos relatos dos próprios professores, a qual consiste

em uma utilização de um exemplo do cotidiano para facilitar o entendimento da teoria, nos suscita um questionamento: Afinal, será que essa maneira de lidar com dificuldades que surgem no decorrer da aula sempre esteve presente na carreira profissional dos professores?

As atividades docentes estão sempre expostas a novas situações reais de comunicação e, ainda que haja um planejamento realizado pelo professor, ocorrerão contratemplos que irão se impor à situação real e que não foram levados em conta, por vezes constituindo-se em dificuldades que se impõem ao andamento da aula. Diante dessas dificuldades os professores precisam agir.

Nesse sentido, temos o lado da repetição e o lado da recriação, sendo que o primeiro sugere que existe um gênero e que este gênero faz parte da atividade docente de forma a possibilitar o acesso do profissional à sua atividade por meio de aspectos coletivos; o segundo implica a estilização, que deve ser empreendida na realização do trabalho, sendo que, neste lado, o profissional, além de realizar seu trabalho, recria o sentido de sua atividade e de seus enunciados na relação com seus alunos. Assim, ainda que a atividade detenha características de repetição, para que haja o domínio e o engajamento, é necessária a recriação, pois, quando o docente não recria e estiliza sua atividade, cai na repetição ao idêntico, o que impede o desenvolvimento do trabalhador e, por consequência, do próprio sujeito.

No caso dos docentes protagonistas desta pesquisa, no início da carreira havia dificuldades diante de novos contextos que surgiam no percurso da aula, como comenta o PG: *“esses improvisos que eu faço na aula assim eu: eu sempre no início da... minha vida docente eu tinha dificuldade de fazer né?...”*. Os professores contam que, com o passar dos anos, quando então foram desenvolvendo mais experiência, obtiveram maior facilidade em lidar com dificuldades que surgem no decorrer de sua atividade. Quando se depararam pela primeira vez com situações para as quais não haviam planejado suas ações, houve um imprevisto, isto é, o andamento da atividade não correspondeu ao que era esperado ou planejado. Com uma maior experiência, eles conseguem contornar essas dificuldades. Então, o que era um imprevisto, um obstáculo, passou a ser melhor dominado no meio profissional desses docentes, levando-os a improvisar facilmente, como nos conta o PA: *“então esses aí são aspectos que me veio na HOra inclusive... né? esse exemplo do gás ali realmente foi de instantâneo... foi do momento... que veio”* e o PG: *“isso surge na hora né?..”*[...] *“e hoje com mais: mais idade mais experiência essas coisas saem natural e ajudam”*.

A partir da prática dos professores em sala de aula e das autoconfrontações, pode-se identificar que há dificuldade, por parte dos alunos, em compreender determinados conceitos e os professores sabem disso, por já terem passado por experiências semelhantes. A ação tomada pelos professores foi a utilização de exemplos do cotidiano, a fim de facilitar e auxiliar os alunos na superação da incompreensão dos conceitos. Essa atitude representa a memória para pré-dizer, isto é, os docentes conhecem aspectos de sua atividade e reconhecem as possíveis dificuldades de seus

alunos, se preocupando e se comprometendo de forma a atingir o aprendizado dos estudantes, como o PA coloca: “*eu faço uma comparação com o dia a dia para (facilitar) a memória do:s alunos... então no caso ali o botijão de gás*”. Ou seja, por meio de anos de experiência em sala de aula criaram um repertório de atos pré-fabricados, através dos quais os professores assumiram uma maior habilidade em compreender a dificuldade dos alunos na apreensão de determinados conceitos. Isso sugere um domínio do gênero de atividade, visto que a facilidade de utilização dessas ações se estabilizou na prática desses docentes, que conseguiram pelo tempo de experiência desenvolver e aprimorar suas práticas.

Os professores compõem seus enunciados e realizam suas ações com base nas experiências que já tiveram em sala de aula com situações parecidas. Quando o professor diz que não tinha segurança de citar exemplos improvisados no início da carreira, nos sugere que ainda não havia um repertório pré-fabricado, não havia domínio do gênero. Com o passar do tempo, por meio de experiências e da recriação, ele desenvolve maior facilidade em lidar com determinadas situações. Ou seja, ao encontrar uma dificuldade e ao ter de recriar sua ação diante dela, o professor se encontra na Zona de Desenvolvimento Proximal e converte seu Nível de Desenvolvimento Real, a repetição, em Nível de Desenvolvimento Potencial, a recriação do que se repete para superar a dificuldade. Isso mostra que o professor, ao repetir sua atividade em sala de aula, a recriou, e foi se desenvolvendo como profissional e, com isso, dominando o gênero de atividade.

5. Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo identificar aspectos da prática docente de dois professores da Educação Superior que participam de uma ação de Formação Docente Continuada. Pelo estudo realizado, foi possível perceber que os professores utilizaram exemplos do cotidiano, da vida real, para explicar conceitos, contornando uma situação de obstáculo, dificuldade que se impôs durante a aula, identificada aqui como a possível incompreensão dos alunos diante de novos conceitos teóricos. No primeiro caso, o PA leva aos alunos o exemplo do botijão de gás, trazendo a voz da mãe e, na sequência, a voz do filho, a fim de exemplificar a aplicação da teoria em comparação a um contexto real. O PG busca exemplificar como seria a aplicação da teoria em uma situação empresarial real, levando aos alunos o exemplo do engenheiro e do chefe inflexível, que insiste pela tradição, mesmo que tenha prejuízo.

Nas Autoconfrontações os professores nos explicam como, ao longo do tempo, foram desenvolvendo uma capacidade maior de lidar com situações de dificuldade na sala de aula. Os professores relatam que esses exemplos improvisados, que agora “*saem ao natural*”, não o eram quando os mesmos estavam no início da carreira. Segundo os docentes, quando havia menos experiência, era difícil, diante de novas situações, fazer algo que fosse além do que estava no planejamento da aula. Com o passar do tempo e com a experiência desenvolvida em sala de aula e até mesmo com experiências vividas em situações parecidas, isso se tornou mais fácil e natural.

Uma maior facilidade em lidar com dificuldades desenvolvida ao longo de anos de experiência evidencia o domínio do gênero que os professores consolidaram e que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da profissão docente. Esse domínio indica que houve uma repetição do trabalho, ao mesmo tempo em que houve sua recriação diante de contextos sempre novos decorrentes de situações reais de interação com os alunos em sala de aula. Esses aspectos mostram que os professores desenvolveram um maior domínio do gênero, o que permite que eles possam, além de contornar situações inesperadas que surgem no contexto profissional, também saber como agir em situações semelhantes, com as quais já se depararam em outros momentos. Esse domínio possibilita ao docente desenvolver-se como profissional e também como sujeito.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. [Volochinov]. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (10a ed.). (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trads). São Paulo: Hucitec. (Obra original publicada em 1929).
- Bakhtin, M. [Volochinov]. (2003). *Estética da criação verbal* (4a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979).
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. (G. J. de F. Teixeira e M. M. Z. Vianna, Trads.). Belo Horizonte: Fabrefactum. (Obra original publicada em 2008).
- Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1. Brasília: Presidência da República.
- Lima, A. P. (2010a). *Visitas técnicas: Interação Escola-Empresa*. Curitiba: CRV.
- Lima, A. P. (2010b). (Re)pensando o Problema dos Gêneros do Discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. *Bakhtiniana*, 1(3), 113-126.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no ensino superior* (4a ed.). São Paulo: Cortez. (Obra original publicada em 2002).
- Preti, D. (Org.). (2001). *Análise de Textos Oraís* (5a ed.). São Paulo: Humanitas.
- Veiga, I. P. A., & Viana, C. M. Q. Q. (Orgs.). (2010). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papirus.
- Vigotsky L. S. (2007). *A formação social da mente* (7a ed.). (J. Cipolla Neto et al., Trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1984).
- Vigotsky L. S. (2003). *Pensamento e linguagem* (2a ed.). (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1925).

**Desafios na elaboração de material didático de
língua portuguesa baseado em gêneros textuais
em contexto de formação pré-vestibular: na
contracorrente da “dissertação”**

**Challenges in the development of teaching material
for Portuguese based on genres in the context of
pre-university preparatory course:
against the flow of “dissertation texts”**

Lília Santos Abreu-Tardelli & Marta Aparecida Broietti Henrique

Professora Adjunta da UNESP/Ibilce
Doutoranda da UNESP-CNPq
lilia@ibilce.unesp.br broietti@uol.com.br

Resumo

Este artigo mostra parte do processo de planejamento e elaboração de um material didático de Língua Portuguesa baseado em estudos de gêneros textuais voltados para o cursinho pré-vestibular de uma instituição pública estadual destinado a alunos de escolas públicas que frequentam os cursinhos preparatórios oferecidos pela própria instituição com aulas ministradas por alunos de seus cursos de graduação. Este cenário evidencia dois públicos-alvo do material em questão, ambos que se encontram em processo de formação: professores em formação inicial que trabalharão com o material didático e alunos da rede pública. Evidencia também um conflito teórico-metodológico central no processo de planejamento e elaboração que pode ser sintetizado pela seguinte pergunta: como elaborar um material didático preparatório para exames vestibulares baseado em gêneros que contemple a realidade de grande parte dos exames do país que ainda se centra na produção da “dissertação escolar”, de “texto dissertativo” ou ainda de “texto dissertativo-argumentativo”? O estudo mostra como essa questão foi respondida no planejamento e ao longo do processo de elaboração, envolvendo: os pressupostos teórico-metodológicos adotados, a seleção dos gêneros a serem trabalhados, a construção das atividades, e a tentativa de estabelecer relações claras, tanto para os professores quanto para os alunos usuários desse instrumento, entre os gêneros trabalhados e a escrita do “texto dissertativo” pedidos nas propostas dos exames vestibulares. O presente trabalho parte da opção em não trabalhar explicitamente com a “dissertação escolar” - diferentemente do que é proposto por alguns materiais didáticos e paradidáticos e apoiado por alguns autores. A partir dessa opção, evidenciou caminhos possíveis de atividades didáticas que possibilitam um trabalho de diálogo entre o gênero social e o escolar, assim como a ênfase não apenas na escrita do gênero em si, mas na mobilização de operações de linguagem para a produção escrita. O estudo está fundamentado

nas perspectivas de interacionismo sociodiscursivo, especificamente, de Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004).

Palavras-chave: material didático pré-vestibular; ensino de língua portuguesa; gêneros textuais; sequências didáticas; gênero como instrumento de desenvolvimento.

Abstract

Challenges in the development of teaching material for Portuguese based on genres in the context of pre-university preparatory course: against the flow of “dissertation texts” This work shows part of the planning process and elaboration of a Portuguese language didactic material based on genres studies focused on the pre-university preparatory course of a state public institution aimed at preparing students from public schools who attend the preparatory courses offered by the institution with classes taught by students during their undergraduate courses. This scenario shows two audiences of the material in question, both of which are in process of formation: teachers undergoing initial training that will work with the textbooks and public school students. It also highlights a central theoretical and methodological conflict in the process of planning and preparation that can be summarized by the question: how to design a teaching material to prepare for entrance exams based on genres that can be useful for most examinations which still focus on production of “dissertation-text”, “argumentative text” or “dissertation-argumentative text”? The study shows how this question was answered in the planning and throughout the drafting process, involving: a selection of genres to be worked out, the elaboration of activities, and the attempt to establish clear relationships for both teachers and students, users of this tool, between the genres selected and the writing of “argumentative text” requested by most entrance examinations. This study assumes the position of not working explicitly with the “school dissertation”, different from what is proposed by some textbooks and materials and supported by some authors. Based on this option, some activities that enable a dialogue between the ‘social genre’ and the ‘school genre’ will be highlighted as well as the emphasis not only on writing the genre itself, but in 29. O papel dos gêneros como instrumentos de desenvolvimento em práticas formativas 882 mobilizing language operations for writing production. The study is based on sociodiscursive interactionism specifically of Dolz, Schneuwly and colleagues (2004).

Key-words: teaching material for Portuguese language; pre-university preparatory course; genres of texts; didactic sequences; genre as a tool of development.

1. Introdução

O trabalho gerador da discussão aqui apresentada, a elaboração de material didático para cursinho preparatório pré-vestibular, partiu de uma proposta da Pró-reitoria de Extensão da UNESP e dialoga com um projeto mais amplo da pesquisadora

coordenadora do caderno de língua portuguesa intitulado “Livros, materiais didáticos e trabalho docente: um percurso pela História e as contribuições para o ensino e a formação”. O objetivo central do projeto é estudar como a proposta para o ensino de língua (portuguesa e/ou inglesa) está sendo abordado hoje, tanto por pesquisadores brasileiros, como pelos professores em sala de aula. O projeto se fundamenta em dois pressupostos centrais compartilhados hoje por diversos pesquisadores: nos pressupostos básicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2013) que são o trabalho como forma particular da atividade humana, a língua como forma particular de troca comunicativa e a História e a Educação como especificidades humanas e na nossa perspectiva de ensino como trabalho (Machado, 2004; Machado & Bronckart, 2009), em que os materiais didáticos podem ser vistos também como artefatos disponibilizados em um determinado momento sociohistórico que podem servir de instrumento para a ação do professor ao realizar sua atividade de trabalho.

Assim, para fins deste artigo e considerando que o material didático é uma importante fonte de prescrição do trabalho docente e que também podem ser ferramenta de formação dos professores que o usam, apresentaremos aqui algumas reflexões oriundas da produção desse material e que visam a responder as seguintes questões: (i) qual o contexto histórico que possibilitou o aparecimento desse material e qual o contexto atual que gerou a proposta de elaboração do material em questão?; (ii) qual a tendência atual para o ensino de produção textual em material de cursinho pré-vestibular?; (iii) que gêneros trabalhar dentro da proposta adotada que possam ajudar tanto o professor quanto o aluno desse contexto? e (iv) que tipos de questões podem ser feitas a fim de se estabelecer relações claras entre a proposta do material e a realidade dos vestibulares atuais?

Para darmos conta de responder a essas perguntas, o presente artigo irá inicialmente traçar o histórico que permite compreendermos o surgimento dos cursinhos pré-vestibulares e a necessidade de materiais destinados a esse público. Depois, exporemos a perspectiva teórico-metodológica em que a escrita do material se embasou: a construção de uma ferramenta de dupla formação: que visa ao ensino de capacidades de linguagem, se apoiando em princípios dos pesquisadores da Didática de línguas da Universidade de Genebra, que defendem a tese de que o gênero pode ser um megainstrumento de desenvolvimento dos alunos (Schneuwly, 2004) e na tese de que esses mesmos gêneros podem ser também instrumentos de desenvolvimento dos professores (Machado & Lousada 2010). Em seguida, apresentaremos a proposta do material e finalizaremos colocando algumas questões em aberto tendo em vista as dificuldades inerentes ao trabalho desenvolvido e à sua “aplicação”.

2. O surgimento dos cursinhos

De acordo com Dulce C. A. Whitaker (2010), o surgimento dos cursinhos remonta ao ano de 1910, com a criação dos chamados “exames de admissão” ao ensino superior e, posteriormente, em 1915, foi chamado de exames vestibulares. Nos anos seguintes, os cursinhos eram uma prática exclusiva entre os jovens do interior com certo poder

aquisitivo que iam para a capital do Estado de São Paulo e outras regiões do país para ter aulas específicas de disciplinas como: ciências biológicas, exatas e humanas, conforme a necessidade do aluno e com vistas para o curso superior pretendido. Contudo, foi só em 1960 que houve mais procura que vagas em instituições de ensino superior, quando a população brasileira rural começava a migrar para as zonas urbanas, criando-se, assim, a necessidade de uma formação para as profissões exigidas nas cidades e atendendo a essa transformação social.

Maíra Tavares Mendes (2011, p. 24-25) relata que, a partir de 1964, depois do golpe militar, houve a necessidade de aumentar o número de pessoas com nível superior para suprir a demanda de carreiras técnicas em ascensão social, como as da área do Direito, da Medicina e de engenharia.

Nesse período, o sistema precisava de pessoas com formação nas áreas administrativas e técnicas para o “processo de industrialização” incentivado pelo capital estrangeiro, como da França e dos Estados Unidos, para promover o crescimento econômico brasileiro (Whitaker, 2010, p. 292). Isso tudo resulta em uma expansão de instituições de ensino e deu origem a busca de muitos jovens por uma vaga em um curso superior. Segundo a autora, nos anos 70, houve um vertiginoso aumento e formalização desses cursos, cujas estruturas fundamentavam-se em um modelo integrado, que resultava em uma forma bastante rentável para as empresas que exploravam esse “filão”. O modelo do curso pré-vestibular veio, desse modo, ao encontro da necessidade da classe média emergente em ocupar as vagas nas grandes instituições de ensino superior. O aumento no número de interessados por tais vagas também fez surgir diferentes grupos empresariais que conduzissem o exame de seleção. Whitaker (2010, p. 292) salienta que durante os anos 60 “o sistema vestibulares se estruturou, no Estado de São Paulo, em três grandes áreas: CESCEM, CESCEA e MAPOFEI”. Essas siglas representavam grupos responsáveis por realizar as provas dos exames para diferentes instituições. E em 1976, foi criada a FUVEST que seria responsável pelo vestibular unificado das três universidades do Estado de São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mas houve, de acordo com a autora, a “desunificação” logo depois, quando UNICAMP e UNESP criaram seus próprios sistemas de seleção.

Segundo a autora, o treinamento do cursinho se tornou um requisito essencial para aqueles que precisavam de “macetes” e orientação para as provas e para os novos cursos que estavam em expansão.

A partir daí, muito do que se estuda para as provas de vestibular ficou ao encargo do cursinho. Os professores de cursinho se encarregam de estudar a prova, o estilo dos testes e o tempo gasto em cada questão. Além disso, há simulações de prova para que o aluno possa observar seu rendimento.

As duas últimas décadas no século XX foram de grande crescimento para o ensino superior brasileiro e as vagas ficaram ainda mais disputadas. Com isso, vemos a ampliação de materiais didáticos ou de apoio para as disciplinas que serão avaliadas

no exame vestibular. Desse período em diante, surgiram uma série de materiais e sistema de ensino que tentam acompanhar o que solicitam os exames.

No caso deste trabalho, os campi da UNESP oferecem cursinhos preparatórios para alunos oriundos de escolas públicas a fim de prepará-los não só para o vestibular da própria instituição, mas para o ENEM e para outros exames de instituições públicas. Vale ressaltar que os professores desses cursinhos são os alunos dos cursos de licenciatura da própria universidade, ou seja, professores em formação inicial.

3. As prescrições, o contexto pré-vestibular e os materiais didáticos

Uma preocupação em especial tem se destacado do momento apresentado na seção anterior até os dias atuais: a prova de redação. O tema e a forma da redação promovem discussões em veículos de comunicação que especulam o possível assunto sobre o qual deverão versar os candidatos, bem como dicas sobre o que evitar e inserir nos textos. E, geralmente, é o professor de língua portuguesa que deve orientar a questão da produção de texto no vestibular.

A disciplina de língua portuguesa tem passado por transformações nos últimos vinte anos. No Brasil, podemos considerar que os surgimentos de propostas/diretrizes curriculares estaduais e também dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997/1998) foram marcos institucionais para uma prescrição oficial de novas práticas em sala de aula, passando a leitura e a escrita a serem focos centrais e abraçando as discussões teóricas que envolvem o estudo do texto/discurso, desde o trabalho com atividades que partam e cheguem ao texto (Geraldi, 1984/2001) a trabalhos na perspectiva do gênero textual.

Os exames nacionais que tornam visível a importância assim como a dificuldade de produção de textos por parte dos alunos brasileiros podem ser sintetizados pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e nos vestibulares de grandes instituições de ensino superior.

O uso de material didático de língua portuguesa remonta ao início do século XX (Abreu-Tardelli, prelo) mas sua sistematização ocorreu após a intensificação das políticas públicas em relação a essa ferramenta de ensino. Bezerra (2005) afirma que, na última década do século passado, os materiais utilizados em sala tiveram que passar por modificações em relação aos conteúdos e também em sua constituição metodológica e teórica por causa dos estudos que versam sobre língua, abordagens de ensino e letramento, bem como pelas determinações de programas oficiais de avaliação dos livros didáticos. Essa discussão gira em torno basicamente dos materiais voltados para Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, pois a partir de 2004 começou a haver a distribuição também para os alunos desta fase escolar de escolas públicas brasileiras, conforme o portal da Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional¹.

¹ Informação extraída do Histórico do Programa Nacional do Livro Didático. Recuperado em 2 outubro, 2015, de <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

A preocupação com “técnicas de escrita” começa na década de sessenta e ganhou espaços principalmente nos anos oitenta e noventa justamente pela necessidade de preparar os alunos para a prova de redação do vestibular das grandes instituições de ensino superior. Como dissemos, a partir da década de 70, houve um grande aumento de um tipo de curso que, pela necessidade dos alunos, visava à preparação para o vestibular, os chamados “cursinhos pré-vestibular”.

O curso preparatório para o vestibular ou “cursinho” como é conhecido no Brasil indica uma ineficácia do sistema escolar, mas se tornou uma “extensão natural” do ensino. Para alguns cursos, cujas vagas são mais concorridas, é possível que o candidato passe vários anos estudando nesse tipo de curso.

As notas das redações no último ENEM evidenciaram a grande dificuldade apresentada pelos candidatos. Dois dados estatísticos evidenciam isso: a lista divulgada anualmente das escolas cujos alunos foram os mais bem classificados no ENEM e o número de alunos ingressantes em instituições públicas oriundos de escolas públicas. Em 2014, no exame do ENEM para ingressantes ao ensino superior em 2015, entre as cem primeiras escolas com melhor nota, sete são escolas públicas federais (institutos federais ou colégios de aplicação de universidades federais)², nenhuma estadual e noventa e três são instituições particulares. Nas instituições do Estado de São Paulo, tem havido um crescimento no ingresso de alunos de escolas públicas por causa do sistema de cotas ou bônus. Em 2014, na Unicamp, os ingressantes oriundos da escola pública somam 37% dos inscritos. Na UNESP, o número de alunos provenientes das escolas públicas soma de 40%, mas existe a variação de áreas, em medicina esse número é de 2%. Na USP, os alunos de escolas públicas somaram 28%.³

Nesse processo de seleção, a linguagem tem papel fundamental, pois o aluno, ao terminar o Ensino Médio, deve ter conhecimento de sua língua e saber usá-la em diferentes situações, incluindo aí a norma de prestígio, principalmente a escrita. Os exames de vestibular no Brasil não fazem provas que avaliam a capacidade oral. Sendo assim, cabe ao candidato saber manejar bem a modalidade escrita da língua. É por esse viés que a proposta deste material didático, visando um curso preparatório para vestibulares de instituições do Estado de São Paulo, para alunos provenientes da rede pública, tem por objetivo reunir informações sobre as práticas de linguagem em relação ao conhecimento da língua e principalmente da escrita.

4. Redação versus Produção textual?

A *dissertação escolar* tem sido bastante discutida pelos estudiosos do texto/gênero e também pelos professores. Há quem defenda que “a dissertação escolar” constitua

2 Informação extraída do portal Uol, Educação. Recuperado em 7 outubro, 2015, de <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1664727-confira-a-nota-de-cada-escola-no-enem-2014-e-veja-lista-das-melhores-e-piores.shtml>.

3 Recuperado em 27 outubro, 2015, de <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1425472-numero-de-estudantes-de-escola-publica-na-unicamp-cresce-20.shtml>.

um gênero. Em um livro de atividades destinados alunos do Ensino Médio e de graduação, Köche, Boff e Marinello (2013, p. 75) definem que “a dissertação escolar é um gênero textual que constrói uma opinião em torno de uma questão proposta. Geralmente, é produzida no contexto escolar por alunos do Ensino Médio”.

Existe ainda outra postura que compreende a própria *redação de vestibular* como um gênero. Pilar (2002, p. 161) considera que a *redação de vestibular* constitui “um gênero textual que tem função de comprovar a competência no uso da linguagem do candidato aspirante à universidade”. Segundo a autora, a redação de vestibular é construída para um fim específico e com interlocutores específicos: a banca corretora do exame.

A dissertação escolar é produzida em torno de uma proposta ou enunciado que solicita ao candidato a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Portanto, essa produção escrita será uma resposta a uma proposta, formando uma relação de sentido entre uma questão e sua resposta. De acordo com Bunzen (2006), a escrita dessa dissertação escolar, com essa intenção, não leva a uma prática de linguagem efetiva, uma vez que se configura como uma “*pedagogia da exploração temática*”. Consoante às ideias do autor, defendemos que o agente produtor precisa se preparar para escrever para a prova do ENEM e para todas as outras que lhe serão impostas, inclusive fora da escola. Assim, “os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares” (Bunzen, 2006, p. 149).

Embora o material didático em questão seja uma proposta direta de preparação para o vestibular, desde o princípio, a ideia foi contribuir para desenvolver as capacidades de linguagem do aluno. Essas capacidades são

as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero num situação de interação determinadas: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 52).

Para que essas capacidades se desenvolvam, é preciso que o material didático se torne um objeto de mediação entre o aluno e também sua aprendizagem (Friedrich, 2012). Não podemos dizer que o material sozinho fará com que o aluno-candidato desenvolva suas capacidades de linguagem, contudo, deverá ele conter elementos que permitam que essas aptidões se produzam.

A proposta desenvolvida no material partiu, então, de alguns princípios da Escola de Genebra (Dolz & Schneuwly, 2004) que propõe o ensino de gêneros textuais com o objetivo de desenvolver capacidades de linguagem para a produção escrita e oral, através de um conjunto de atividades sistematizadas, as sequências didáticas. Assim, nessa perspectiva, o gênero textual é tomado como objeto de ensino, modalizado em suas regularidades e agrupado no currículo escolar conforme características específicas (de acordo com as sequências predominantes). Nesse sentido, a escolha

do gênero parte das práticas sociais, depende do currículo escolar e deve responder às questões de linguagem que os professores pretendem trabalhar com os alunos. A proposta dos autores é a de um trabalho em espiral, ou seja, o trabalho com gêneros textuais para desenvolver determinada capacidade de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva) deve ser retomada a cada série em um movimento contínuo e em progressão.

Nesse sentido, optamos por desenvolver produções textuais com base nos gêneros, agrupando-os com o intuito de que, a cada bimestre (tendo em vista que o cursinho dura um ano letivo), fosse trabalhada uma capacidade de linguagem útil para a escrita da “redação escolar”. Partimos, assim, do princípio que “é através dos gêneros que as práticas linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (Dolz & Shneuwly 2004, p. 74). Cada gênero exige o ensino de características específicas ou a compreensão de um conjunto de características. Mas os gêneros podem ser reunidos em grupos “em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (Dolz, Noverraz & Shneuwly, 2004, p. 120). Os autores sistematizam então um quadro com cinco grupos: narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações.

Baseando-nos na perspectiva, para desenvolver o material, optamos por gêneros de três grupos: o eixo do narrar (conto); o eixo do argumentar (artigo de opinião e carta do leitor) e o eixo do expor (crônica e comentário). Esses gêneros foram propostos na seguinte ordem: Iniciamos o material com as capacidades necessárias para o narrar, depois, para o argumentar, em seguida para o expor, retornando novamente o argumentar e finalizando com o expor. A decisão de intercalar esses gêneros inspirou-se na ideia da progressão em espiral do currículo proposta pela Escola de Genebra, possibilitando ao aluno recuperar capacidades já desenvolvidas anteriormente e transpô-las para a escrita de outros gêneros.

O caderno dedicado à produção textual visava, dentro de nosso quadro teórico-metodológico, explorar tanto a leitura quanto a produção de textos. Por isso, todas as unidades exploram o contexto de produção, analisando o plano global de um ou mais textos e mostrando seus recursos linguísticos, textuais e discursivos. Ainda, cada unidade apresenta pelo menos uma atividade de leitura e uma de produção de texto. Ao final de cada capítulo, há também uma seção com o objetivo de esclarecer ao aluno de que modo aquilo que ele estudou no capítulo pode auxiliá-lo na escrita da redação do vestibular ou ainda, como feito no capítulo de comentário, na escrita das respostas das próprias questões do vestibular.

Houve então, uma decisão de cunho teórico-metodológico para não adotarmos com a nomenclatura usual (descrição, narração e dissertação) e nem com a perspectiva da redação escolar ou dissertação escolar, consideradas gêneros escolares por alguns. Essa “decisão” já é evidente nos materiais didáticos voltados para o Ensino Fundamental e Médio, no entanto, quando analisamos os materiais de cursinho pré-vestibular, a volta à adoção da tipologia textual é frequente e habitual. A questão que norteou nossas escolhas didático- pedagógicas, considerando que o texto solicitado

nos vestibulares ainda é predominantemente a dissertação ou o texto dissertativo-argumentativo (ENEM, 2015)⁴, e que o material seria usado por professores em formação inicial que nem sempre tem acesso à teoria adotada nos materiais foi então a seguinte: ‘como elaborar um material didático preparatório para exames vestibulares baseado em gêneros que contemple a realidade de grande parte dos exames do país que ainda se centra na produção da “dissertação escolar”, de “texto dissertativo” ou ainda de “texto dissertativo-argumentativo”?’

Optamos então por trazer ao aluno, em uma seção ao final de cada capítulo, a relação entre o que ele estudou e a dissertação escolar, como veremos na descrição do material na seção que segue. Em seguida, apresentaremos como o material se estruturou.

5. A proposta de produção textual no material desenvolvido

O primeiro capítulo do material didático de Produção Textual voltado ao público em contexto pré-vestibular constitui uma espécie de introdução às noções de texto e gênero. Apresenta a metodologia de trabalho do material e introduz o modo de análise de texto e gêneros. Além disso, evidencia uma postura diante da noção de redação escolar. Como vemos no trecho do material:

A “Dissertação”

Há autores que já consideram a dissertação um gênero escolar, apesar de termos visto que a dissertação só é encontrada nos bancos escolares e produzida, portanto, em um contexto em que o leitor será sempre o professor e o objetivo será a obtenção de uma boa nota, sem pensar no desenvolvimento da escrita voltado para as práticas sociais nas quais o estudante se insere, ao sair do espaço escolar. Dessa forma, acreditamos que a dissertação, tal como solicitada pela escola, não tem um objetivo voltado para as reais necessidades dos estudantes e do desenvolvimento de capacidades que o instrumentalizem a mobilizar a língua em situações reais de uso.

Nesse sentido, este caderno de Produção de Texto irá proporcionar o estudo de determinados gêneros textuais (carta do leitor, artigo de opinião, comentário, conto, crônica) que irão auxiliá-lo a mobilizar modos de agir com a linguagem e que o farão desenvolver melhor a dissertação tão cobrada nos vestibulares. Para a escrita de uma boa “dissertação”, você precisará desenvolver diferentes capacidades: de argumentar, de expor ideias, de se posicionar frente a um problema, de propor soluções, de narrar casos, de exemplificar etc. Cada capítulo, ao apresentar um determinado gênero textual, objetiva auxiliá-lo a desenvolver essas capacidades e, ao final de cada capítulo, você poderá praticá-las com a escrita de um texto referente a um gênero, a partir de uma proposta de produção textual.

Portanto, não caia na armadilha de pensar: “vou prestar vestibular para a universidade ‘x’ que nunca solicitou uma carta de leitor, assim, não

⁴ Prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio para ingressantes 2015. Recuperado em 5 setembro, 2015, de http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_05_AMARELO.pdf.

preciso escrever a carta de leitor”. Você verá que cada gênero proposto aqui tem o intuito de auxiliá-lo a conseguir escrever um bom texto, seja ele pertencente ao gênero proposto pelo capítulo, seja ele a dissertação-argumentativa do ENEM, seja mesmo o texto dissertativo da UNESP. (PRODUÇÃO DE TEXTO, p. 6)⁵

Após essa introdução geral do primeiro capítulo, os capítulos se dividem em cinco: conto, artigo de opinião, crônica, carta do leitor e comentário. Essa ordem foi visando a atender a ideia de haver ao longo do ano uma ida e volta às capacidades de argumentar e de expor. Assim, o estudante inicia com o narrar, pois essa capacidade pode ser utilizada tanto na escrita dos gêneros da ordem do argumentar: para o tópico frasal de um artigo de opinião, por exemplo, ou ainda em sequências de uma crônica, pertencente ao eixo do expor.

O capítulo referente ao *conto* buscou explicitar as características do gênero, os elementos da narrativa, explicitação do uso da sequência narrativa e os aspectos de linguagem envolvidos com base no conto *Comendo papel*, de Moacyr Scliar. A questão de destaque neste capítulo é mostrar como a narração pode compor parte de uma dissertação, seção denominada de *o narrar na “dissertação escolar”*.

O narrar na “dissertação escolar”

Nota-se que o conhecimento dos elementos do conto são fundamentais para a realização das propostas de texto solicitadas nos vestibulares. O candidato pode mobilizar esses conhecimentos na elaboração de um argumento de exemplificação ou ilustração. Observe a presença de elementos do conto na escrita de outro gênero: o artigo de opinião. (PRODUÇÃO DE TEXTO, p. 15)

O terceiro capítulo foi dedicado ao artigo de opinião. A escolha se deu por textos que realmente tivessem as características típicas do gênero e que os alunos tivessem alguma vivência a respeito do assunto, conforme (Dolz, Schneuwly & De Pietro, 2004).

Na organização deste material, optamos por trabalhar com dois artigos que respondiam a uma mesma pergunta feita a dois especialistas no tema: uma psiquiatra e um professor de psicofarmacologia, veiculados pela *Folha de S. Paulo*, dia 01/02/2015. Os textos versavam sobre a descriminalização da maconha: *O Brasil deveria descriminalizar a maconha?* Um dos artigos repondia de forma afirmativa e o outro, de forma negativa para a questão.

Procurou-se em todos os capítulos trabalhar questões que mobilizassem o contexto de produção dos dois textos, dando ênfase principalmente para o aspecto do agente produtor do texto (quem fala e de que lugar social). No capítulo do artigo de opinião, especificamente, também procuramos analisar questões referentes aos recursos argumentativos dos artigos: formulação dos argumentos e as evidências utilizadas pelo agente produtor (dados numéricos, testemunhos, exemplos etc).

⁵ A numeração pode não corresponder à versão impressa final do material, uma vez que o material ainda está em processo de impressão.

O quarto capítulo, intitulado *A crônica*, parte da leitura de duas crônicas: uma de Mario Prata e outra de Walcyr Carrasco. O capítulo mostra o contexto de produção e circulação da crônica e também suas características estruturais. Apresenta definições e conteúdos típicos encontrados no gênero. Também são analisados trechos do gênero a fim de identificar semelhanças e diferenças a outros, como o conto e o comentário. Há também um quadro que reconhece as marcas linguísticas da crônica com base nos exemplos de Mario Prata Walcyr Carrasco. O tópico *O descrever, o narrar, o expor na “dissertação escolar”* faz uma síntese para mostrar como a crônica pode auxiliar o aluno a construir sequências descritivas, narrativas e expositivas em sua produção.

O quinto capítulo retoma a capacidade de argumentar ao propor trabalhar com a *carta do leitor*. Nesse capítulo, é trabalhado o contexto de produção e as relações de implicaturas presentes nas cartas de leitores, uma vez que esse gênero traz a argumentação de alguém referente a um conteúdo que já foi publicado por determinado veículo midiático. A seção final do capítulo é intitulada *O argumentar na dissertação escolar*, mantendo a linha de evidenciar ao aluno/candidato ao vestibular a relação entre o gênero estudado e ao solicitado “texto dissertativo”:

O entendimento da configuração do gênero carta do leitor contribui para a elaboração de um texto de caráter argumentativo e na opção por um posicionamento de forma sintética diante de fatos reais. Colabora, assim, no desenvolvimento da capacidade de dialogar com os temas que os meios de comunicação publicam. Além disso, o emprego das pessoas (1ª ou 3ª pessoas) pode causar um efeito de aproximação ou distanciamento em relação ao texto, dependendo do objetivo do escritor, como, por exemplo, ilustração, dados numéricos, testemunhos/citações, quando possível, ou seja, uma tarefa que auxilia seu preparo para os textos solicitados geralmente nos vestibulares. (PRODUÇÃO DE TEXTO, p. 52)

O capítulo final, referente ao gênero *comentário*, traz um texto que, a princípio, poderia ser confundido com uma crônica ou artigo de opinião, ressaltando que os gêneros são muitas vezes entidades pertencentes a uma nebulosa, de difícil classificação (Bronckart, 1999, p. 74). No entanto, a análise feita das sequências do comentário de Carlos Heitor Cony evidencia que o texto em muito se aproxima da sequência prototípica de comentário de Bronckart (1999, p. 229). Há também na seção, alguns exemplos de respostas de perguntas dissertativas de vestibular (no caso, uma questão de História), cuja função é trabalhar com o aluno que a capacidade de expor algo, comentar e/ou apresentar sua visão sobre algo poderá em muito auxiliá-lo na escrita das respostas dos exames vestibulares:

O gênero comentário tem sido contemplado em exames de vestibular. Geralmente, ele é solicitado de duas maneiras. A primeira consiste em comentar alguma questão sobre um tema, uma pesquisa, uma reportagem etc. E a segunda se refere às respostas das questões discursivas.[...] (PRODUÇÃO DE TEXTO, p. 58)

Outra questão é a própria proximidade desse gênero com outros, como a crônica e o artigo de opinião. Por isso, foi necessário nos debruçarmos sobre os referenciais

teóricos que caracterizam os gêneros e também outros materiais didáticos para incorporar informações precisas no caderno de produção de texto. A decisão foi a de apresentar justamente as características do gênero para os estudantes:

Segundo Monteiro (2008), pode-se afirmar que o comentário publicado em jornal: **a.** tece reflexões sobre os fatos atuais, principalmente tendo em conta seus possíveis desdobramentos; **b.** apresenta uma estrutura que consiste em síntese de fato(s), interpretação e previsão; **c.** tem como produtor um ator social experiente em determinado campo temático e que, na maioria das vezes, é funcionário do jornal; e **d.** não apresenta fronteiras muito nítidas com relação a outros gêneros opinativos (como o artigo e a crônica). (PRODUÇÃO DE TEXTO, p. 58)

6. Considerações finais

Finalizaremos este artigo com algumas questões importantes para reflexão sobre todo o processo. A primeira, as principais dificuldades para a produção do material em análise: o tempo para produção, que fez com que cada capítulo contasse com um mês para elaboração e o espaço para a produção de cada gênero, que, independentemente da escolha feita, deveria dividir com os demais o espaço total de sessenta páginas. Além dessas questões de ordem prática e prescritiva, vale a pena destacar a equipe elaboradora de três elaboradoras (na época, uma mestranda e duas doutorandas) e uma coordenadora que encontraram a dificuldade de, exceto a coordenadora, ainda estarem em processo de formação em relação ao domínio de grande parte da teoria. Assim, a construção do material didático foi feita por professoras pesquisadoras que puseram em evidência as próprias formações em outros aportes teórico-metodológicos, o que fica evidenciado tanto nas referências bibliográficas utilizadas quanto em muitas das atividades propostas.

A segunda questão é a necessidade de voltar ao material após um tempo para que possamos fazer uma análise mais detalhada e aprimorá-lo tendo em vista o que já percebemos. Vale a pena destacar, no entanto, a tentativa de tentarmos recuperar conceitos primordiais para o trabalho com sequência didática, dentre eles, a proposta espiralada de ensino e a ideia do trabalho com gêneros para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Um terceiro aspecto para reflexão é a dificuldade de elaborar materiais prontos tendo em vista que cada comunidade de uso pode ter uma singularidade e que necessita adaptar o próprio material em relação a seu público-alvo. Um quarto e último aspecto é a necessidade primordial de se trabalhar a formação para os professores que usarão o material, pois é preciso uma formação teórico-metodológica para conhecer a proposta para que o uso do material didático se transforme em um instrumento de desenvolvimento tanto para os alunos quanto para os professores em formação inicial (Machado & Lousada, 2010). Do contrário ficará “mais um” material de produção de texto. Vemos esse processo de utilização como um desafio, pois nenhum material por si só é capaz de ser instrumento de desenvolvimento, daí a necessidade de formar seus usuários.

Por fim, gostaríamos de destacar duas considerações em relação ao material e à formação de seus usuários já apontada como essencial. Em relação ao material, podemos afirmar que buscamos um caminho possível de atividades didáticas que possibilitasse: (i) um trabalho de diálogo entre o gênero social e o escolar; (ii) um trabalho de leitura associado à escrita e (iii) um trabalho de escrita não do gênero em si, mas na mobilização de operações de linguagem para outras produções escritas (“dissertação”). Em relação à formação, buscamos um caminho de trabalho com gêneros que possibilitasse: (i) o desenvolvimento da escrita e leitura de estudantes no final do Ensino Médio e em contexto pré-vestibular; (ii) o desenvolvimento teórico e do saber-fazer de estudantes em formação inicial (estudantes de Letras que serão os usuários do material) e (ii) o desenvolvimento dos estudantes de pós-graduação, ao relacionarem teoria e prática em um processo de transposição didática. Como isso, destacamos o papel dos gêneros como instrumentos de desenvolvimento em práticas formativas e colocamo-nos abertas para esse diálogo fecundo.

Referências bibliográficas

- Abreu-Tardelli, L.S. (no prelo). Uma releitura do ensino da gramática de língua portuguesa no Brasil: a contribuição dos livros didáticos do início do século XX. *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Argentina.
- Bezerra, M. A. (2005). Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In Â. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino* (3a ed., pp. 37-46). São Paulo: Lucerna.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. (A. R. Machado e P. Cunha, Trads.). São Paulo: Educ.
- Bronckart, J.-P. (2013). *Un réexamen des rapports entre genre textuel et système de la langue, aux plans théoriques et didactiques*. Minicurso ministrado em 3/9/2013 no VII SIGET, Fortaleza. (Notas de Lília Santos Abreu-Tardelli).
- Bunzen, C. (2006). Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In C. Bunzen & M. Mendonça (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor* (pp. 139-161). São Paulo: Parábola.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para uma reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In J. Dolz & B. Schneuwly. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 41-70). (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004) Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In J. Dolz & B. Schneuwly. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 71-91). (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In J. Dolz & B. Schneuwly. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., Schneuwly, B., & De Pietro, J.-F. (2004) Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In J. Dolz & B. Schneuwly. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 247-278). (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.

- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. (A. R. Machado e E. G. Lousada, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Geraldi, J. W. (2001). Apresentação. In J. W. Geraldi. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Köche, V. S., Boff, O. M. B., & Marinello, A. F. (2013). *Leitura e produção textual: gêneros do argumentar e expor* (4a ed.). Petrópolis: RJ: Vozes.
- Machado, A. R. (Org.). (2004). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- Machado, A. R., & Bronckart, J.-P. (2009). (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In A. R. Machado. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva* (pp. 31-77). (L. S. Abreu-Tardelli e V. L. Cristóvão (Orgs.)). Campinas: Mercado de Letras.
- Machado, A. R., & Lousada, E. (2010, setembro/dezembro). A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, 10(3), 619-633.
- Mendes, M. T. (2011). *Inclusão ou emancipação: um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre. Recuperado em 21 outubro, 2015, de www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33673/000789415.pdf?sequence=1.
- Pilar, J. (2002). A redação de vestibular como gênero. In J. L. Meurer & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC.
- Whitaker, D. C. A. (2010). Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 289-297. Recuperado em 21 outubro, 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a13.pdf>.

O gênero artigo de opinião: uma proposta para a educação de jovens e adultos

The genre opinion piece: a proposal for young and adult education

Carmem Eliana Garcia

UFMS/PROFLETRAS

carmemeliana31@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação para trabalhar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com o gênero artigo de opinião, no Ensino Fundamental II, na Educação de Jovens e Adultos. Buscamos refletir sobre a necessidade e relevância do ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio de gêneros do discurso, nos quais se materializam aspectos gramaticais e discursivos. Partimos da hipótese de que se o aluno for exposto a um trabalho sistemático e sistematizado de leitura de diferentes gêneros, aprenderá a dominar os recursos linguístico-discursivos necessários à produção escrita, em artigos de opinião, por exemplo. Adaptamos o modelo de sequência didática sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), a fim de que se adeque ao projeto de ensino da EJA. Elaboramos uma sequência didática e realizamos aulas de leitura, discussão do conteúdo, identificação das características do gênero discursivo artigo de opinião - forma composicional, estilo e conteúdo temático. Foram propostas duas produções de artigo de opinião, a fim de analisarmos a manifestação dos alunos a respeito do conteúdo de artigos de opinião, lidos e discutidos em sala de aula e, de acordo com as necessidades de cada discente, foram solicitadas as reescritas das produções. Nesse processo, verificamos se os aspectos globais (Antunes, 2010) foram utilizados, pois são necessários à compreensão, responsáveis pelo sentido e pelo propósito do texto. Confirmamos que, ao familiarizar os alunos com as especificidades dos gêneros discursivos, por meio de leitura e produção, ocorre significativa ampliação das capacidades linguístico-discursivas, no que diz respeito à compreensão e à produção textual.

Palavras-chave: Ensino; Gêneros do discurso; Sequência didática; Educação de adultos.

Abstract

This is an action-research study, with the objective of developing the teaching-learning process of reading and writing, using Opinion Piece as text genre, with the students of the Young and Adult Education on Primary Education. Our reflections and analysis

are tied to the enunciative-discursive theory of social and historical approach from Bakhtin Circle, and to the most recent studies about discursive genres. We reflect on the necessity and relevance of teaching and learning Portuguese language through speech genres, where grammatical and discursive aspects materialize. Coming from the hypothesis that if the students are exposed to a systematic and systematized work of reading of different genres, they will learn to master the linguistic and discursive resources needed to writing productions, on opinion pieces, for example. We developed a didactic sequence and performed, reading classes, content discussion, identification of opinion pieces characteristics - compositional form, style and thematic content . Two different opinion pieces productions were proposed to the students, in order for us to analyse the student's manifestation about the content of the opinion pieces that were read and discussed during class, and according to the teacher's needs, they requested the productions to be rewritten. On this analysis, we checked if in the student's text, the global aspects (Antunes, 2010) were utilized, because they are necessary to a correct comprehension and are responsible for the sense and purpose of the text. We confirm that, to familiarize the students with the specificity of discursive genres, through reading and writing production, there is a significant expansion of linguistic and discursive abilities, regarding comprehension and textual production.

Keywords: Education; Speech genres; Didactic sequence; Adult education.

1. Introdução

Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas/MS. Trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida com o intuito de ensinar a língua portuguesa por meio dos gêneros textuais, organizados em sequências didáticas.

Ensinar língua portuguesa em qualquer modalidade/ano escolar é sempre um desafio, pois é necessário articular o ensino da língua às práticas sociais de uso e à vida dos estudantes, na tentativa de não reproduzir o ensino tradicional e na busca de melhores resultados em leitura e produção textual. Essas questões motivaram a pesquisa-ação desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos (EJA), última etapa, correspondente ao Ensino Fundamental.

Na EJA, esses desafios são ainda maiores, pois se agravam com algumas especificidades dessa modalidade de ensino, como por exemplo, o tempo destinado à disciplina; a heterogeneidade dos alunos, tanto no que diz respeito à faixa etária quanto à formação escolar; e o currículo prescrito pelo Projeto, que se distancia da realidade de sala de aula.

Nessa modalidade de ensino, as turmas são formadas por alunos adultos e trabalhadores, a maioria alfabetizada também na EJA, o que se traduz em menos

anos de escolaridade. Alguns estão afastados da escola há anos e, conseqüentemente, da leitura e da escrita mais elaborada. Esse quadro colabora para que as dificuldades de aprendizagem se configurem como desafiadoras, tanto para os alunos, que têm que estudar/trabalhar e preencher as lacunas de aprendizagem adquiridas nos poucos anos escolares, como para os professores, que procuram meios para tornar a aprendizagem significativa de modo que contribua para formar cidadãos autônomos e atuantes.

Nesta pesquisa, buscamos refletir sobre a necessidade e a relevância do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por meio dos gêneros do discurso, nos quais se materializam todos os aspectos gramaticais, além daqueles essencialmente discursivos, que muito tem a contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos, visto que são práticas sociais de uso da língua que contribuem para a ampliação do grau de letramento.

Quanto aos objetivos, buscamos aprimorar a capacidade de leitura e produção dos estudantes, o que possibilitou o desenvolvimento da habilidade linguística e a constituição de autoria. Assim, tornam-se sujeitos-autores do próprio discurso, e envolvem-se no contexto sócio histórico no qual estão inseridos. Outro objetivo considerado no desenvolvimento desta pesquisa-ação é contribuir para a reflexão sobre o ensino da língua que adota os gêneros do discurso como meio para ampliar a competência comunicativa.

Partimos da hipótese de que, se o aluno for exposto a um trabalho sistemático e sistematizado de leitura e escrita de diferentes gêneros, aprenderá a dominar os recursos linguístico-discursivos necessários à produção escrita autoral. Elaboramos sequência didática e realizamos, no período de dois meses, aulas de leitura, discussão do conteúdo, identificação das características do gênero discursivo artigo de opinião - forma composicional, estilo e conteúdo temático - e análise de exemplares publicados em jornais e revistas nacionais dirigidas a diferentes públicos.

Justificamos a escolha do gênero artigo de opinião pelo fato de que se pode ampliar a capacidade leitora e produtora por meio de textos da esfera jornalística, especialmente os alunos da EJA, já adultos, com maturidade para compreender e posicionar-se diante de problemas sociais. Acredita-se que o trabalho com jornais e revistas em sala de aula permite aos alunos um conhecimento mais amplo da realidade em que vivem, favorecendo que opinem sobre ela e desejem criar uma nova realidade.

Para Lopes-Rossi (2008, p. 60), “a iniciação do aluno à discussão sobre o discurso jornalístico é uma forma de ação social, sem contar as informações que cada texto apresenta, certamente contribui para a formação de cidadãos críticos”. Além de desenvolver a capacidade argumentativa; a constituição de autoria e a língua ser vivenciada em práticas comunicativas concretas, com sujeitos que interagem em uma situação real de enunciação.

Sabe-se que, em um texto, há que se considerar: as condições de produção, as formações sociodiscursivas, a materialidade discursiva, o gênero e a intencionalidade.

Nessa perspectiva que foram consideradas as atividades de leitura, análise e produção dos textos em sala de aula. Há que se observar, portanto, não apenas elementos estruturais da língua, os textos devem ser lidos considerando todos os elementos de textualidade.

Nossas reflexões e análises estão ancoradas na teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio histórica do Círculo de Bakhtin e em estudos mais recentes sobre gêneros discursivos. As sequências didáticas são adotadas como um método flexível, adaptável à estrutura em que se organiza o ensino brasileiro.

2. O ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais

A concepção de linguagem adotada neste trabalho com as sequências didáticas é a que “vê a linguagem como forma ou processo de interação” (Travaglia, 2009, p. 23, grifos do autor). Nessa concepção a língua resulta da interação comunicativa, produtora de sentidos, “em uma dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

Para Bakhtin (1997, p. 279), é nos gêneros que se materializam as interações sociais por meio da língua, ele enfatiza que, em todas as atividades humanas, a língua é imprescindível, e utilizada de inúmeras maneiras. O enunciado oral ou escrito reflete as condições específicas e as finalidades pelo seu conteúdo, seu estilo e sua estrutura composicional que

[...] fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação [...] mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Alves Filho (2011, p. 27) afirma que “o caráter holístico dos gêneros inclui, além da forma e dos conteúdos, valores, situações, ideologias e papéis sociais representados por sujeitos interagindo”. Por isso, os gêneros discursivos, enquanto material de ensino da língua, configuram-se como entidades que ampliam as visões de mundo, se consideradas todas essas dimensões.

Segundo Bakhtin (1997, p. 322) a forma como a sociedade é estruturada interfere na forma como se diferenciam os gêneros do discurso, conforme a posição social, a idade e de acordo com a situação do locutor. Essencial, então, é o domínio das práticas de leitura e escrita na sociedade para que o ensino não reproduza as estruturas de poder nela estabelecidas.

Por isso, a importância de no ensino da língua, privilegiar-se o estudo dos gêneros discursivos, por considerar a relação entre os enunciados e não apenas os aspectos gramaticais. Kleiman (1995, p. 38) lembra que, para Street (1984, 1993), no modelo ideológico de letramento considera-se que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade”.

Assim quanto melhor for o domínio da língua, melhor será a participação social dos indivíduos.

Schnewly (1994, p. 23) desenvolve a tese que “o gênero é um instrumento”, e para explicá-la recorre à psicologia do desenvolvimento, na qual sujeito e objeto interagem. Em consonância com o pensamento do autor, acreditamos que os gêneros discursivos são práticas sócio históricas de modos de comunicação. Surgem nas interações humanas, assim como a forma de vida interfere na comunicação, a forma de comunicar-se interfere no modo de vida. Como se os gêneros fossem ferramentas da ação de linguagem e a ação de linguagem reformuladora dos gêneros. A atividade humana “formata” o gênero, esse se concretiza pela língua na forma de texto.

No entanto, o instrumento, ou seja, o gênero, “precisa ser apropriado pelo sujeito”, o que ocorre por meio de “esquemas de sua utilização”. A apropriação do gênero leva o indivíduo conhecer novas possibilidades de interação, e novas formas de comportamento. Para Schnewly (1994, p. 24-25) o gênero é “instrumento mediador”, e explica esse fenômeno pela “tripolaridade”: que a “atividade tem como corolário necessário a bipolaridade do instrumento”.

Nessa perspectiva, com a ampliação das atividades humanas, ocorre a internalização dos gêneros. Para nós, o trabalho de ensino da língua pautado nos gêneros discursivos amplia a atividade humana, especialmente aquelas ligadas aos gêneros secundários, visto que estes não são ligados às atividades primárias. E, na sociedade atual, o espaço que pode levar os indivíduos a ampliarem seus modos de vida e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos por eles utilizados, é a escola.

3. O ensino da língua articulado com gêneros textuais e com as sequências didáticas

A sequência didática, modelo proposto pela escola de Genebra, vem sendo utilizada no Brasil, após inúmeras publicações ganharem divulgação em programas de formação profissional. Conforme Dolz, Noverraz e Schnewly (2001, p. 82), o procedimento “sequência didática” configura-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Os autores afirmam que o seu caráter modular é um princípio geral, mas deve ser associado à “diferenciação pedagógica”, pois “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (Dolz, Noverraz & Schnewly, 2001, p. 93).

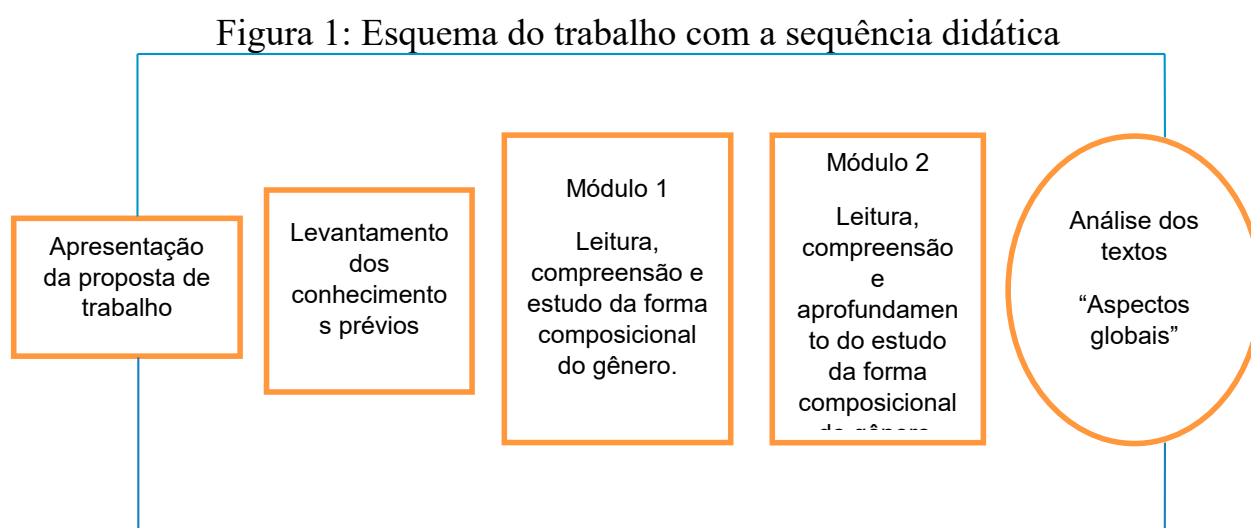
No Brasil, algumas diversificações vêm sendo propostas. Por exemplo, a prática de trabalhar inicialmente com a leitura é recorrente, e se justifica devido ao pouco letramento da maioria dos alunos, oriundos de classes sociais em que a leitura não faz parte dos hábitos de vida. Contudo, mesmo que se inicie com a leitura de textos no gênero discursivo proposto, é necessário que o professor tenha como foco o gênero,

caso contrário, pode-se correr o risco de voltar ao modelo tradicional de ensino, no qual a leitura temática é focalizada.

Outra adaptação é não solicitar a reescrita do mesmo texto mais de uma vez, com a justificativa que os alunos se cansam de escrever sobre a mesma temática. Como relata Araújo (2013, p. 324), ao observar “que eles se cansavam de reescrever a produção inicial, proposta no âmbito das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa (2011)”.

Em consonância com esses pressupostos é que adaptamos o modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001). Essa adaptação foi feita a fim de que se adeque à modalidade de ensino a qual está destinada, a Educação de Jovens e Adultos. Levam-se em conta o modo como é organizado o ensino nessa modalidade, o currículo e a carga horária destinada à sua execução, o grau de letramento dos alunos e suas necessidades de aprendizagem.

A figura abaixo ilustra como ficou organizado o trabalho desenvolvido com a sequência didática:



Como mostra a figura (1), iniciamos apresentando aos alunos a proposta de leitura e escrita de textos do gênero artigo de opinião, em seguida, realizamos atividade que permitiu o levantamento dos conhecimentos prévios acerca do gênero. Os módulos foram desenvolvidos com atividades de leitura e discussão (oralidade) sobre o tema, e o levantamento das características do gênero, além da verificação do estilo dos autores dos artigos e dos aspectos gramaticais relevantes. Foram realizadas atividades escritas como questionários, comentários e anotações diversas. Em cada módulo os alunos produziram um artigo de opinião.

A última etapa corresponde à análise dos textos, nela verificamos quais aspectos globais (Antunes, 2010) foram desenvolvidos nas duas produções dos alunos. A análise permite também verificar, se da primeira para a segunda produção houve evolução na escrita dos alunos.

Sobretudo, a análise possibilita detectar o que os alunos já dominam e o que ainda não dominam na escrita do gênero, para que seja possível o planejamento de atividades que os ajudem a adquirirem as habilidades que não desenvolveram, pois a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio de um processo de desenvolvimento ao longo do ano escolar. E sabemos que há aspectos da produção escrita mais difíceis de dominar, os quais necessitam de atividades específicas de intervenção para que sejam aprendidos.

4. Metodologia e análise dos dados

Na sequência didática desenvolvida foram lidos, discutidos, analisados e produzidos artigos de opinião sobre temáticas de cunho político-social. Os textos foram escolhidos e organizados em torno de dois temas, nomeados de “*Manifestações populares*”, artigos que tratam das manifestações ocorridas em todo o país em 2013 e 2014 e que desencadearam polêmicas e discussões na mídia, por exemplo, sobre a violência que geraram; e “*Copa do mundo, no Brasil*”, sobre a polêmica gerada pelo fato de o Brasil sediar a Copa do Mundo, em 2014 e nela ser empreendido muito dinheiro público.

Assim, foram realizadas duas produções de artigos de opinião, estabelecemos parâmetro de comparação, da primeira para a segunda produção, verificando se houve evolução de uma para outra.

Os aspectos globais, desenvolvidos por Antunes (2010), essenciais na compreensão do texto como um todo foram utilizados como critério de análise. O primeiro, o **universo de referência**, que define o pertencimento do texto a um determinado campo discursivo (científico, didático, religioso, político, dentre outros) o que possibilita usar certo formato, suporte e formalidade, tendo um destinatário previsto, o que significa estar adequado ao contexto de produção.

Na **unidade temática** verifica-se se o texto desenvolve-se em torno de um tema, o título, os subtítulos, o discernimento entre as ideias principais e secundárias levam à ideia central e permitem elaborar uma síntese, pois apresenta uma unidade de sentido. Para tanto, são necessários recursos de coesão que conduzem ao ponto de vista em relação ao tema, definido também pelas condições de coerência. Na medida em que acrescenta algo diferente sobre o mesmo tema, os parágrafos precisam estar encadeados em torno do tema central, de modo que se reconheça seu começo e seu fim, trata-se da **progressão do tema**.

No **propósito comunicativo** verifica-se a que finalidade o texto se propõe, por exemplo, expor, defender um ponto de vista, persuadir, relatar, descrever etc. Outro aspecto refere-se ao **esquema de composição**, que se apresenta o texto, a tipologia (narrativa, descritiva, expositiva, dissertativa, injuntiva) e sob determinada forma composicional de um gênero.

A **relevância informativa** refere-se ao grau de novidade de um texto, que só pode ser determinado por razões contextuais e em situações sociodiscursivas. O texto relaciona-

se com os outros textos de modo amplo, acionado os conhecimentos prévios do leitor, resultantes das experiências de interação verbal, a **intertextualidade ampla** está presente, implicitamente, em cada evento de linguagem e de modo restrito. Quando aparece explicitamente, por meio de alusões, remissões, paráfrases e citações para algum propósito ou para fins de efeitos discursivos, trata-se da **intertextualidade restrita**.

Antunes (2010) considera também os **fatos gramaticais** utilizados para conferir determinado efeito de sentido que se pretende no texto. A autora afirma que todos os aspectos globais aqui resumidos são condição para que se compreenda a linguagem dos textos em todas as manifestações discursivas concretas.

Pode-se dizer que o ensino por meio da sequência didática possibilitou o desenvolvimento da competência comunicativa dos envolvidos, pois os aspectos globais Antunes (2010) foram verificados nas produções dos alunos. Sendo os mais recorrentes, tanto na primeira (P1), como na segunda produção (P2): a **intertextualidade ampla**, o **esquema de composição**, o **propósito comunicativo** e o **universo de referência**. A presença de um desses aspectos implica a presença de outros. Isso ocorre porque estão relacionados, pois nas interações verbais, orais ou escritas, apreendemos aspectos dos textos, ou seja, a nossa memória discursiva resulta dessas interações de modo global. Se a memória (resultante da intertextualidade ampla) permite acionar os conhecimentos sobre o esquema de composição do gênero, esse esquema levará a determinado universo de referência que predetermina o propósito comunicativo pertinente a esse gênero.

Nos textos dos alunos há a presença desses aspectos, pois por meio do desenvolvimento dos módulos com as diversas atividades de leitura, de levantamento das características do gênero quanto à linguagem e à forma composicional, e da experiência de escrita e reescrita, permitiu-se que vivenciassem situações em que a interação se deu com o gênero artigo de opinião.

Os aspectos globais **unidade temática** e **progressão do tema** desenvolvem-se concomitantemente, pois, nos textos, mantém-se a unidade de sentido, com coesão e coerência e ao mesmo tempo são acrescentadas informações novas. Dos textos analisados na P1 cinco não os desenvolveram, contra apenas dois na P2, o que leva a acreditar que os alunos desenvolveram suas habilidades de escrita da primeira para a segunda produção. No entanto, reconhece-se a necessidade de ser possível ampliar esse resultado, principalmente do ponto de vista qualitativo.

Os menos recorrentes são **intertextualidade restrita** e **relevância informativa**. O desenvolvimento de ambos os aspectos depende das leituras já realizadas, pois a partir delas é possível estabelecer conexões entre o que se escreve e o que pode relacionar-se a ele para criar os sentidos desejados, no caso da intertextualidade restrita, e no caso da relevância informativa, agregar informações relevantes, ainda não apresentadas. Na P1, dez textos não desenvolveram o aspecto relevância informativa e nove não usaram recursos de intertextualidade restrita; na P2, os números foram dez e oito, respectivamente.

De modo geral, ao estabelecermos uma comparação entre os dados da primeira e da segunda produção (P1 e P2), verifica-se, do ponto de vista quantitativo, que houve avanços no que se refere ao desenvolvimento dos aspectos globais. Como mostra a tabela (1).

Tabela 1. Dados comparativos entre a primeira e a segunda produção

Aspectos globais	P1	P2
Intertextualidade ampla	14	14
Propósito comunicativo	13	13
Esquemas de composição	13	13
Universo de referência	11	12
Unidade temática	08	13
Progressão do tema	10	12
Intertextualidade restrita	05	06
Relevância informativa	04	04

Quantitativamente os resultados foram positivos, ou seja, o número de textos em que se verifica a presença dos aspectos globais (universo de referência, unidade temática, progressão do tema e intertextualidade restrita) é maior na P2 que na P1. Nos demais (propósito comunicativo, esquemas de composição, relevância informativa e intertextualidade ampla) a quantidade é a mesma. Esses dados comprovam que houve ampliação das capacidades discursivas. No primeiro módulo os estudantes desenvolveram habilidades discursivas satisfatoriamente, com o desenvolvimento do segundo módulo essas habilidades foram ampliadas.

Qualitativamente, os dados não foram os mesmos, pois na primeira produção os conteúdos dos textos são mais relevantes, especialmente nos aspectos menos recorrentes, a relevância informativa e a intertextualidade restrita. Na segunda produção, os argumentos usados na defesa dos pontos de vista são previsíveis, não havendo melhora significativa da argumentatividade, essencial na construção do artigo de opinião.

A análise dos resultados é, também, uma forma de avaliação do trabalho docente. A conclusão a que chegamos é que os alunos desenvolveram suas habilidades de escrita, mas a proximidade dos temas das duas sequências didáticas (as manifestações populares e a Copa do Mundo, no Brasil), não motivou os alunos para a segunda produção. O que haviam escrito na P1 de certa forma, está próximo do que escrevem na P2, como por exemplo, relacionar os problemas à corrupção e à falta de investimentos em setores básicos como saúde e educação. Talvez se a temática fosse outra, que possibilitasse leituras de temas diferentes, tivesse despertado maior interesse dos alunos.

Contudo, por meio da realização da sequência os alunos puderam vivenciar experiências de leitura e escrita significativas, pois o acesso a textos do campo social discursivo jornalístico sobre temas político-sociais se fez possível, dando-lhes a oportunidade de se posicionarem criticamente, ou seja, contribuindo para a

formação de cidadãos críticos e conscientes. Além de serem em prática, por meio da escrita, seus conhecimentos linguísticos discursivos, com a possibilidade de ampliá-los.

Os textos dos alunos, nas duas produções, não se configuram em textos publicáveis nos suportes em que geralmente circulam os artigos de opinião, no entanto, para os alunos-autores são muito importantes, porque significam o resultado de um esforço cognitivo, e muitas vezes até físico (a maioria trabalha mais de oito horas por dia). Sentem-se capazes quando veem que conseguem escrever, uma prática pouco habitual, inclusive na escola.

4.1 Proposta para enfrentar o problema

Esse tipo de análise serve como critério para o planejamento de ações de intervenção, pois o professor verifica que aspectos são adquiridos com maior facilidade e que aspectos necessitam de atividades específicas para seu desenvolvimento, ou seja, analisar a produção textual dos alunos fornece indicativos de como solucionar os problemas.

A julgar pelos resultados obtidos, os aspectos: **intertextualidade ampla, propósito comunicativo, esquemas de composição e universo de referência** são os mais fáceis de serem adquiridos por meio de atividades de leitura, interpretação e levantamento das características textuais (forma composicional, estilo, conteúdo) em textos do gênero em estudo.

Os aspectos **unidade temática/progressão do tema e intertextualidade restrita/relevância informativa** foram os menos recorrentes, portanto necessitam de atividades planejadas especificamente para que possam ser adquiridos e/ou ampliados.

No caso da unidade temática e da progressão do tema, requisitos para a coesão e a coerência textual, fazem-se necessárias atividades que trabalhem esses elementos em textos bem-escritos, que sirvam de referência, e em textos em que a progressão temática não está adequada para que o aluno mostre alternativas para construí-lo de modo satisfatório. Baldissera e Batistote (2014, p. 99) afirmam

é possível observar que esse processo poderia ser enriquecido, ampliando a capacidade do produtor diante da organização de seu texto, por meio de um tratamento mais específico relativo ao ensino da referência e progressão textual, respaldado na amplitude e diversidade dos recursos possíveis para organizar e (re) construir um enunciado.

Acreditamos que no ensino da produção de textos é necessário, desde as séries iniciais, abordar questões de coesão e coerência textual, como a da referência, com atividades específicas para esse fim.

Ao considerar o texto como base do ensino da língua o professor necessita conhecer alguns mecanismos de Linguística do Texto, elementos responsáveis pela textualidade. Koch (1994) no livro *A coesão textual*, dedica-se ao estudo desse fator, nele está a

teoria, necessária ao professor para domínio do assunto, bem como exemplos práticos de como são organizados elementos de coesão sequencial e coesão referencial. O ensino desses elementos de coesão possibilitará que nos textos dos alunos os aspectos globais, progressão do tema e unidade temática, sejam garantidos.

Cavalcante (2013) na obra *Os sentidos do texto*, trata do ensino da compreensão e produção textual. Além do arcabouço teórico sobre parâmetros fundamentais para a análise, traz sugestões de atividades para serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa com textos de diferentes gêneros.

Outra obra que pode auxiliar no planejamento de atividades de intervenção para melhoria da compreensão e produção de textos é o livro de Kock e Elias (2011), *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. De modo simples e didático, o livro apresenta as estratégias que o leitor tem para construir os sentidos, tomando como base as pistas que o texto traz. Conforme a autora aponta, o leitor participa de modo ativo na construção dos sentidos, pois mobiliza conhecimentos de ordem linguística e de ordem cognitivo-discursiva.

O ensino de estratégias de referenciação é relevante na progressão textual e na construção de sentidos dos textos, pois permite ao leitor/escritor ativar seu conhecimento de mundo, os sentidos, então, são construídos por ambos. Para as autoras, trata-se de estratégias por meio das quais são construídos os objetos do discurso e mantidos ou desfocalizados na plurilinearidade do texto (Koch & Elias, 2011, p. 131).

Analisar em textos os modos de referenciação possibilita ao aluno saber como organizar seus textos, de modo que haja progressão e unidade temática. Como constatamos nas análises das produções dos alunos, esses aspectos necessitam de atividades específicas para seu desenvolvimento, em especial, nos textos argumentativos, nos quais é possível “convencer ou persuadir através do arranjo dos diversos recursos oferecidos pela língua” (Citelli, 1994).

Sobre textos da tipologia argumentativa e os aspectos que os constituem Citelli (1994), em *O texto argumentativo*, traz análises que podem auxiliar o ensino de produção textual. Inclusive com exemplos de incoerência contextual, incoerência argumentativa e incoerência no uso da imagem, assim como mecanismos que garantem a coerência. o mesmo ocorre com o ensino da coesão textual, exemplificando situações em que há problemas de coesão, seja por ambiguidades, por uso impróprio de termos ou por dificuldades no uso de conectivos, bem como uma síntese de alguns elementos “que exerçam funções no plano frásico e interfrásico com vistas à coesão textual” (Citelli, 1994).

O desenvolvimento dos aspectos intertextualidade restrita e a relevância informativa estão diretamente relacionados ao universo de leitura de cada um, ou seja, não dá para fazer menção a outros textos se não os conhecemos. Acreditamos ser necessário tanto ampliar o repertório de leitura dos alunos, como explicitar como esses recursos são realizados, com atividades específicas, como, por exemplo, explorar textos

construídos por paráfrases, paródias, epígrafes, alusões, citações diretas e indiretas. Nas escolas, a prática de análise de textos precisa ser constante e desde as séries iniciais, pois possibilita ao aluno a oportunidade de compreender como o texto foi produzido, que recursos foram utilizados e como ele como produtor de textos pode fazê-lo, ou seja, é preciso estudar a língua em uso e ensinar a refletir sobre esse uso.

5. Considerações finais

O desenvolvimento das sequências didáticas proporcionou uma melhora significativa no processo de leitura e escrita dos alunos envolvidos quanto ao gênero artigo de opinião, como se pode constatar no decorrer das atividades propostas em sala e nas análises das produções sob o enfoque dos aspectos globais, Antunes (2010).

As sequências didáticas favoreceram, também, o aperfeiçoamento da linguagem oral, pois motivou os estudantes a lerem e opinarem, interagindo com o universo político-social do país, oportunizando outro olhar sobre a realidade em que estão inseridos, com uma perspectiva de transformação social.

A leitura e a escrita são atividades essencialmente significativas para o educando progredir, desenvolver-se intelectualmente, inteirar-se do universo social e cultural, ampliar sua visão de mundo e desenvolver suas competências comunicativas. Além do que auxiliam o cidadão a sair da situação de exclusão e a engajar-se em ações positivas que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social.

Referências bibliográficas

- Alves Filho, F. (2011). *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez.
- Antunes, I. (2010). *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola.
- Araújo, D. L. de. (2013, jan./jul.). O que é (e como faz) sequência didática? *Entre palavras*, 3(1), 322-334.
- Bakhtin, M. (1997). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin. *Estética da criação verbal* (pp. 277-287). São Paulo: Martins Fontes.
- Baldissera, N., & Batistote, M. (2014, abr.). Estratégias de referenciação: desenvolvimento de competências discursiva e textual. *Interfaces da Educação*, 5. Recuperado em 25 maio, 2015, de <http://periódicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/4089/1474>.
- Cavalcante, M. M. (2013). *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Citelli, A. (1994). *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108) (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (Org.). (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- Koch, I. G. V. (1994). *A coesão textual* (7a ed.). São Paulo: Contexto.

Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2011). *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (2a ed.). São Paulo: Contexto.

Lopes-Rossi, M. A. G. (2008). Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In M. A. G. Lopes-Rossi. *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula* (pp. 51-68). Cuiabá: EdUFMT.

Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática* (14a ed.). São Paulo: Cortez.

Gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino “dissertação” pelo professor de língua portuguesa

Gestos profesionales de enseñar: la construcción del objeto de enseñanza “disertación” por el profesor de lengua portuguesa

Edna Pagliari Brun & Elvira Lopes Nascimento

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Universidade Estadual de Londrina
ednapbrun@gmail.com elopes@sercomtel.com.br

Resumo

A partir do momento em que pesquisas na área da didática das disciplinas escolares começaram a surgir, também foram iniciadas investigações para se conhecer o que realmente acontece nas salas de aula, a fim de compreender a complexidade da atividade educacional e do trabalho docente. Assim, considerando esse mesmo caminho, o objetivo deste artigo, que se insere na temática sobre o agir docente na sala de aula, é apresentar uma reflexão sobre os gestos didáticos empreendidos por um professor do Ensino Médio, durante o desenvolvimento de atividades para o ensino de produção textual em aulas da disciplina Produção Interativa, proposta para o ensino de língua portuguesa, em uma escola da Rede Pública de Ensino de Campo Grande — Mato Grosso do Sul. Para descrever e compreender os objetos efetivamente ensinados, examinamos a maneira como o objeto “gêneros que estejam ligados à dissertação”, apresentado no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (RefMS) como objeto a ensinar, foi configurado e co-construído por meio dos gestos didáticos implementados pelo professor nesse fazer docente. Os dados obtidos foram analisados sob uma perspectiva multifocal, apoiada no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Palavras-chave: Trabalho docente; Objeto de ensino; Transposição didática; Gestos profissionais; Produção textual.

Resumen

A partir del momento en que investigaciones en el área de la didáctica de las disciplinas escolares empiezan a surgir, también empezaron las investigaciones para conocerse lo que realmente sucede en el aula, con la finalidad de comprender la complejidad de la actividad educacional y del trabajo docente. De esta manera, considerando ese mismo camino, el objetivo de este artículo, que se insiere en la temática sobre la práctica docente en el aula, es presentar una reflexión sobre los gestos didáticos empleados

por un profesor de Enseñanza Media, durante el desarrollo de actividades para la enseñanza de lengua portuguesa, en una escuela de la Red Pública de Enseñanza de Campo Grande — Mato Grosso do Sul. Para describir y comprender los objetos efectivamente enseñados, examinados a manera como objeto “géneros que estén conectados a la disertación”, presentados en el Referencial Curricular del Estado de Mato Grosso do Sul (RefMS) como objeto a enseñar, fue configurado y construido juntamente por medio de los gestos didácticos implementados por el profesor en ese hacer docente. Los datos obtenidos fueron analizados bajo una perspectiva multifocal, apoyada en el andamiaje teórico-metodológico del Interaccionismo Socio discursivo (ISD).

Palabras clave: Trabajo docente; Objeto de enseñanza; Transposición didáctica; Gestos profesionales; Producción textual.

1. Considerações iniciais

Os estudos que se pautam no quadro teórico do ISD constituem uma vertente interdisciplinar da psicologia da linguagem de base vygotskiana que atribuem ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano (Bronckart, 2006). Diferentes de paradigmas de estudos que buscam analisar o trabalho do professor apenas a partir do desempenho dos alunos e/ou questões didáticas, as bases epistemológicas do ISD que fundamentam a categoria *trabalho* nos permitem focar o trabalho docente e suas transformações, trazendo nova compreensão do trabalho educacional tanto em relação ao seu agir concreto quanto em relação às representações que socialmente se constroem sobre ele, constituindo uma rede discursiva que se constrói no e sobre a atividade e o papel que a linguagem desempenha para se chegar a compreender a natureza e as razões das ações desenvolvidas.

Os discursos prescritivos oficiais e institucionais e os apelos das mídias e da sociedade em geral apontam para a necessidade de inovação nas didáticas das disciplinas, para novos padrões de comportamento, novas competências, novos contextos em sala de aula, que englobam uma multiplicidade de aspectos envolvidos na intersecção dos três níveis (Schneuwly, 2009) em que se dão as atividades educacionais: o do sistema educacional, o dos sistemas de ensino e o dos sistemas didáticos. Neste, se localizam os três polos: professor-alunos-objetos de conhecimento e nele se institucionalizam os objetos de conhecimento e se materializam as operações mentais para a internalização/apropriação dos artefatos culturais mediadas pelos gestos dos professores.

Nessa rede de relações sociais que acontecem dentro de um contexto sócio-histórico (Machado, 2004), ao voltarmos nosso olhar para o agir dos trabalhadores da educação, concordamos com a afirmação de Nascimento (2012, p. 16) de que o trabalho na sala de aula se constitui por movimentos discursivos e pragmáticos passíveis de serem observados no desenvolvimento das atividades didáticas. Como professoras em

cursos de licenciatura, também pensamos, assim como a autora, que a apropriação de gestos didáticos é fundamental para a formação de professores, uma vez que os gestos do trabalho em sala de aula demandam reflexões sobre “as dificuldades do ofício de ensinar que envolvem diferentes saberes: os saberes específicos da disciplina, o saber sobre a didática dessa disciplina e o saber mobilizado na construção dos objetos de ensino”. Logo, é essencial a análise, compreensão e sistematização dos saberes que fundamentam o agir do professor, no sentido de que a sua atividade possa ser discutida e problematizada, à luz da ciência, de modo a se profissionalizar. Dessa forma, Nascimento (2012) advoga em favor de uma profissionalização maior dos professores e de uma compreensão dos dispositivos envolvidos em sua formação.

Por também considerarmos importante refletir sobre a aquisição desses saberes nos cursos de formação docente, decidimos, na pesquisa em questão, observar a prática docente de um dos alunos egressos recentemente (2011) do Curso de Graduação em Letras — Licenciatura em Português e Espanhol — do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande. O sujeito de nossa pesquisa, identificado doravante como ProfL, é contratado para o ensino de língua portuguesa e literatura em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Nessa mesma escola, na qual trabalha em dois turnos, também é professor supervisor de um dos subprojetos do Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes/UFMS) do referido curso — o subprojeto *Leitura e produção de textos na Educação Básica: perspectivas e desafios na formação inicial de professores* —, ou seja, o ProfL tem ainda sob sua responsabilidade a supervisão (e orientação partilhada com o coordenador do subprojeto) de alunos-bolsistas do Programa — estudantes do Curso de Letras, futuros professores de língua, que naturalmente o observam durante o trabalho e buscam práticas nas quais se espelhem.

Para Dolz (2009 citado por Nascimento, 2011a, p. 433),

descrever como professores compreendem e selecionam os conteúdos para presentificá-los nos objetos de ensino é uma das chaves para a formação inicial de professores. Isso compreende uma compreensão do que significam as atividades para o ensino de um objeto de ensino materializadas nos gestos que, ao serem identificados pelos aprendizes, os ajudam a construir progressivamente a sua significação no novo contexto (a tarefa dada pelo professor) e a articular essa significação aos significados sociais da prática de referência (o gênero textual).

Por isso, pelo viés da descrição e da compreensão dos objetos efetivamente ensinados em sala de aula, examinamos quais gestos do *métier* do profissional do ensino, essenciais para mediar a aprendizagem do aluno, foram implementados pelo ProfL para o ensino do objeto “gêneros que estejam ligados à dissertação escolar”, apresentado no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2012, p. 76). Para tanto, observamos as aulas ministradas em Produção Interativa, disciplina que passou a integrar o currículo das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul no

ano de 2014, cujo objetivo é “favorecer as capacidades de o estudante ler, interpretar, evoluir em seus registros, produzir textos coesos e coerentes” (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 2). Os conteúdos a serem trabalhados nessa disciplina são os mesmos apresentados no Referencial Curricular do Estado como atividades a partir de gêneros textuais, abordando temáticas das diversas áreas.

Com o foco na transformação dos objetos a ensinar em objetos ensinados, no processo de transposição didática dos saberes (Chevallard, 1985; Schneuwly, 2009), as perguntas que nortearam nossa pesquisa e delinearão nossos objetivos foram: 1. Quais gestos profissionais são implementados pelo professor no trabalho real do ensino do objeto? 2. O professor observado realiza um gesto mais do que outro? 3. De que forma esses gestos foram implementados e como contribuíram para o aprendizado do aluno?

Os dados obtidos, a partir da observação dos gestos didáticos implementados pelo ProfL, dos materiais utilizados por ele e da consulta aos documentos prescritivos do seu trabalho, foram analisados sob uma perspectiva de análise multifocal (Schneuwly, 2009; Cordeiro, 2015), com base na abordagem discursiva de ensino como trabalho, proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008; Machado, 2004, 2009), apoiada em uma teoria de transposição didática (Chevallard, 1985; Schneuwly, 2009), considerando ainda pressupostos da categoria de análise dos gestos profissionais (Aeby-Daghé & Dolz, 2008; Nascimento, 2011b, 2014).

A fim de apresentar nossas reflexões sobre os resultados obtidos, este artigo está estruturado da seguinte forma: o próximo tópico trata de noções, conceitos e concepções teóricas relevantes para o tratamento dos dados; na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos e as ferramentas utilizadas na organização e análise desses dados; e o tópico que antecede as considerações finais traz a análise e os resultados dela.

2. Da transposição didática aos gestos didáticos

Embora a atividade docente esteja situada no campo intelectual, pois os objetos a serem transformados são os processos mentais (modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer etc.) dos alunos e os produtos sejam esses mesmos processos transformados, ela se enquadra na concepção marxista (materialista) de trabalho, cujo processo é definido por três elementos de um sistema triádico: “a atividade pessoal do homem; o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta ou meios que utiliza para realizar determinada transformação desejada sobre um objeto específico, em uma direção desejada pelo agente transformador” (Machado, 2009, p. 82). Concebida dessa forma, a atividade docente deixa de ser vista como dom ou vocação e passa a ser passível de ser estudada como ofício, trabalho como qualquer outro.

Para os propósitos desta pesquisa — observar e refletir sobre a forma como o professor constrói determinado objeto de ensino —, bem como para qualquer discussão sobre questões que envolvam o ensino como trabalho, compreendemos que a atividade

docente está integrada à complexidade dos sistemas da atividade educacional, nos quais ocorre o processo de transposição didática dos objetos de ensino.

Com base em uma teoria de transposição didática desses objetos (Chevallard, 1985), Schneuwly (2009, p. 17) afirma que “o objeto ensinado em sala de aula é um elo de uma longa cadeia de transformações do saber para fins de ensino e aprendizagem”. Isso demanda entender que o que se ensina em sala de aula está a uma distância considerável do saber de referência, significa que esse objeto passa por transformações para que possa ser institucionalizado em sala de aula.

A partir dessa consideração, o pesquisador explica que a base da teoria de transposição didática é a compreensão de que quando os objetos de conhecimento (de saber) adentram a esfera escolar, passam por várias transformações, necessárias, motivadas por uma intenção de ensino, para que possam ser ensinados. Quando se trata da atividade educacional global, o processo de transposição didática ocorre em três níveis, que integram o complexo sistema de atividades educacionais constituintes da cultura. O primeiro, que engloba os demais, é o dos sistemas educacionais, representado no Brasil pelo Ministério da Educação e Secretarias de Ensino, é onde são formuladas as leis e diretrizes gerais da educação; o segundo é composto pelos sistemas de ensino, nele, localizam-se os estabelecimentos de ensino, os programas e os instrumentos didáticos; e o terceiro é o nível dos sistemas didáticos, que compreende as classes em que se desenvolve o trabalho docente, é constituído pelo professor, pelos alunos e pelos objetos de conhecimento (Machado, 2009), ou seja, é onde se situa a atividade do professor.

Uma vez que esta pesquisa visou a examinar o processo de construção de um objeto de ensino, nossa atenção concentrou-se, especificamente, no terceiro nível da atividade escolar. Nele, a transposição didática desses objetos ocorre em dois momentos. No primeiro, em um nível externo da transposição de saberes, os conhecimentos de referência são transformados em conhecimentos a ser ensinados — objetos a ensinar materializados em textos instrucionais que prescrevem quais objetos devem ser ensinados pelo professor e como devem ser ensinados por ele, com maior ou menor precisão. O que o professor fará a partir das prescrições desses documentos instrucionais situa-se no segundo momento, no nível da transposição interna de saberes, no qual são consideradas a seleção, a hierarquia e a sequencialização dos elementos do objeto decomposto (Schneuwly, 2009).

Nossa pesquisa privilegiou o segundo nível da transposição didática interna, pois, nele, é possível analisar a maneira de fazer ocorrer a transformação dos objetos de ensino em objetos ensinados, por meio dos gestos profissionais do professor (gestos didáticos), já que esses gestos são considerados movimentos discursivos e pragmáticos passíveis de serem observados no ato mesmo que visa a uma aprendizagem (Nascimento, 2014). Dessa forma, esses gestos ajudam a compreender o modo como os objetos de ensino são regulados por eles e, ao mesmo tempo, permitem descrever como o docente seleciona os conteúdos para presentificá-los nesses objetos.

Nascimento (2014), recorrendo às considerações de Schneuwly (2009) e de Aeby-Daghé e Dolz (2008), esclarece que os gestos didáticos implicam gestos fundadores, estabilizados na cultura escolar, e gestos específicos de ajustamento, que surgem do inesperado da situação, na atividade real de uma aula.

Os gestos didáticos fundadores são os consagrados pelo *métier* dos profissionais do ensino, gestos genéricos relativos ao conjunto dos professores (Amigues, 2004), são comuns a este grupo profissional na efetivação de seu trabalho e estão relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar. Eles presentificam e topicalizam um conteúdo em sala de aula, gerando um sistema de gestos didáticos no interior dos sistemas didáticos, especificando a forma como o professor focaliza as dimensões ensináveis de um objeto novo; a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; a mediação que faz por meio de instrumentos para regular as atividades em sala; e o modo como institucionaliza o conteúdo (Nascimento, 2011a). Aeby-Daghé e Dolz (2008) os classificam e organizam da seguinte forma:



Figura 1. Sistema de gestos profissionais do *métier* do professor

Devido ao papel fundamental que exercem na construção do objeto de ensino, os gestos didáticos fundadores de *presentificação* e de *elementarização* do objeto ficam no centro do sistema de gestos profissionais do professor. Conforme Schneuwly (2000), esses gestos atuam no processo de dupla semiotização do objeto (Nascimento, 2011a), ou seja, por meio dos processos de transposição didática, os objetos do conhecimento são considerados objetos a ensinar/aprender (semiotizar), por isso são presentificados em sala de aula, e, ao mesmo tempo, são objetos de ensino, sobre os quais se tem a intenção de ensinar, evidenciando suas dimensões essenciais por meio da *elementarização* de seus componentes. Esses dois gestos fundadores — *presentificação* e *elementarização* — são, segundo Aeby-Daghé e Dolz (2008), complementados por outros pelo desdobramento de ferramentas de ensino (suporte material, comandos e modos de trabalho). São eles:

a) *Formulação de tarefas*: apresentam comandos de trabalho/consignas, sobre o conteúdo em processo de ensino e aprendizagem, que possibilitam a entrada em um dispositivo didático;

b) *Implementação de dispositivos didáticos*: criam dispositivos didáticos e os materializam no espaço da atividade escolar; pressupõem a utilização de instrumentos de ensino;

c) *Apelo à memória*: resgatam conteúdos/objetos já trabalhados, de forma a permitir a articulação deles com um novo objeto de saber, antecipando-o didaticamente para o aluno;

d) *Regulação*: permitem obter informações sobre a etapa de conhecimento de um objeto em que o aluno se situa; servem tanto para diagnosticar dificuldades como para estabelecer metas a fim de provocar o aprendizado por meio do desenvolvimento de capacidades; podem ser locais (implementadas durante as atividades didáticas), ou internas (estratégias para a obtenção de informações sobre o estado de conhecimento dos alunos, caracterizando um processo diagnóstico);

e) *Institucionalização*: possibilitam a sedimentação/fixação do novo saber do aluno, que poderá ser utilizado por ele em outras circunstâncias fora da escola.

Já os gestos didáticos específicos relacionam-se às necessidades particulares, impostas pela transposição didática interna de um objeto, ou seja, eles surgem na situação real em sala de aula, no processo de didatização dos objetos escolares, à medida que o professor se envolve com a atividade de ensino-aprendizagem. Desse modo, os gestos didáticos específicos encarnam os gestos didáticos fundadores, organizando a dinâmica das transformações dos objetos a ensinar, uma vez que “recortam, delimitam, mostram, decompõem o objeto e se ajustam às necessidades dos aprendizes, podendo ser flagrados em distintos momentos da aula (Nascimento, 2011b, p. 7).

Para este artigo, recorreremos à categoria de análise dos gestos didáticos fundadores implementados quando da transposição didática interna do objeto “dissertação”.

No próximo tópico, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a análise dos dados.

3. Da sequência de ensino e à ferramenta sinopse

A decomposição do objeto de ensino em unidades menores para ser apreendido pelos alunos pode ser observada na implementação de sequências de ensino elaboradas pelo professor e nos gestos empreendidos por ele para ensinar (Schneuwly, 2009). Analisamos, então, uma sequência de ensino (um conjunto organizado de aulas), na qual transpareceram os objetos que o ProfL julgou importante ensinar e a maneira como ele organizou e hierarquizou esses objetos durante as aulas. Dessa forma, a sequência de ensino constituiu a unidade de análise (Cordeiro, 2015) para examinarmos as transformações do objeto a ensinar “gêneros que estejam ligados à dissertação” (Mato Grosso do Sul, 2012, p. 76) no objeto ensinado “dissertação”, de acordo com plano de aula do ProfL.

Tendo em vista os elementos norteadores que problematizaram a pesquisa, elencados anteriormente, gravamos uma sequência de ensino do objeto “dissertação” para uma turma do 2º ano do Ensino Médio, durante um período de 10 aulas da disciplina Produção Interativa, com a duração de 50 minutos cada, uma vez por semana. O número de aulas observado foi determinado pela sequência temporal de gestos didáticos estabelecida pelo professor para o ensino do objeto em questão.

Os dados obtidos foram transcritos e analisados sob uma perspectiva multifocal (Cordeiro, 2015). O primeiro foco de análise concentrou-se na macroestrutura da sequência de ensino (SE). Aqui, analisamos a organização dos níveis supraordenados e os encadeamentos das atividades escolares. O segundo foco de análise é relativo aos gestos profissionais do agir docente. Procuramos identificar nos gestos do professor observado, a maneira como objeto de ensino foi decomposto. O terceiro nível de análise diz respeito à relação que se estabelece entre os elementos gramaticais, a produção textual e a leitura literária dos textos. Nesse nível, procuramos perceber qual foi o papel dos textos de referência utilizados pelo professor para o ensino de gêneros que estejam ligados à dissertação (Schneuwly & Dolz, 2009).

O recorte considerado neste artigo refere-se à apresentação dos resultados das análises concentradas, principalmente no segundo nível¹ da análise multifocal dos dados.

Para a análise dos dados obtidos após a transcrição das gravações das aulas, utilizamos a ferramenta metodológica de análise *sinopse* (Cordeiro, 2015). A sinopse, resultante da organização dos dados, permitiu uma visão geral e também detalhada

¹ Devido à extensão deste artigo, ficaremos restritas à divulgação dos resultados de parte da análise do segundo nível, embora, para isso, seja inevitável passar pela análise do nível anterior.

da decomposição do objeto de ensino em atividades escolares, bem como da maneira como o objeto foi elementarizado.

A identificação dos segmentos de orientação temática — SOTs (Bronckart, 2008; Bulea, 2010) — possibilitou as primeiras tentativas de recorte e organização dos conteúdos abordados pelo professor; a nomeação das atividades escolares; o agrupamento delas em unidades supraordenadas; a nomeação dos níveis hierárquicos que constituem as sequências de ensino. A análise dos segmentos de tratamento temático — STTs (Bronckart, 2008; Bulea, 2010) — de cada uma dessas partes favoreceu a elaboração de um resumo narrativizado das atividades escolares. Esses movimentos ainda subsidiaram a análise dos gestos didáticos fundadores predominantes e de outros gestos implementados em função destes pelo Prof^L.

Dando sequência, apresentamos os resultados da análise dos dados feita a partir da elaboração da sinopse da sequência de ensino do objeto “dissertação” (SE01).

4. Da elementarização à concepção do objeto de ensino

Considerando uma perspectiva sócio-histórica do trabalho docente e a hipótese de que o objeto também formata o fazer docente (Cordeiro, 2015), a pesquisa em questão procurou saber como os gestos didáticos fundadores foram implementados pelo professor na construção de um dos objetos a ensinar, apresentado no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul. Procuramos refletir sobre a maneira como esse objeto foi configurado e construído na interação em sala de aula, na disciplina Produção Interativa, proposta para o ensino de língua portuguesa, em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino, em Campo Grande-MS.

Para isso analisamos uma sequência de ensino do objeto “dissertação”. A sequência de ensino SE01, implementada pelo Prof^L em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, é composta por 10 aulas com 50 minutos de duração e periodicidade de uma aula por semana.

Mesmo que o artigo não trate da análise da totalidade dos dados, uma vez que nossa prioridade aqui é focalizar apenas os gestos predominantes identificados no trabalho do professor observado, trouxemos no Quadro 1, a seguir, uma síntese da SE01, cujo objetivo é o de apresentar um panorama dos movimentos realizados pelo sujeito de nossa pesquisa no processo de transposição didática interna do objeto focalizado. Nele, descrevemos as 12 atividades escolares² identificadas, organizadas em 06 encadeamentos de atividades (SOTs); o resumo das atividades escolares de cada encadeamento (STTs); as atividades e os dispositivos de cada uma; e os gestos didáticos fundadores que se destacaram nos encadeamentos. Dentre esses, identificamos um gesto predominante (ênfase em negrito), implementado em decorrência do objetivo mesmo da atividade.

² O número de atividades não corresponde necessariamente ao número de aulas, pois uma atividade escolar pode demorar mais de uma aula para ser concluída, ou várias atividades podem ser concluídas em uma mesma aula.

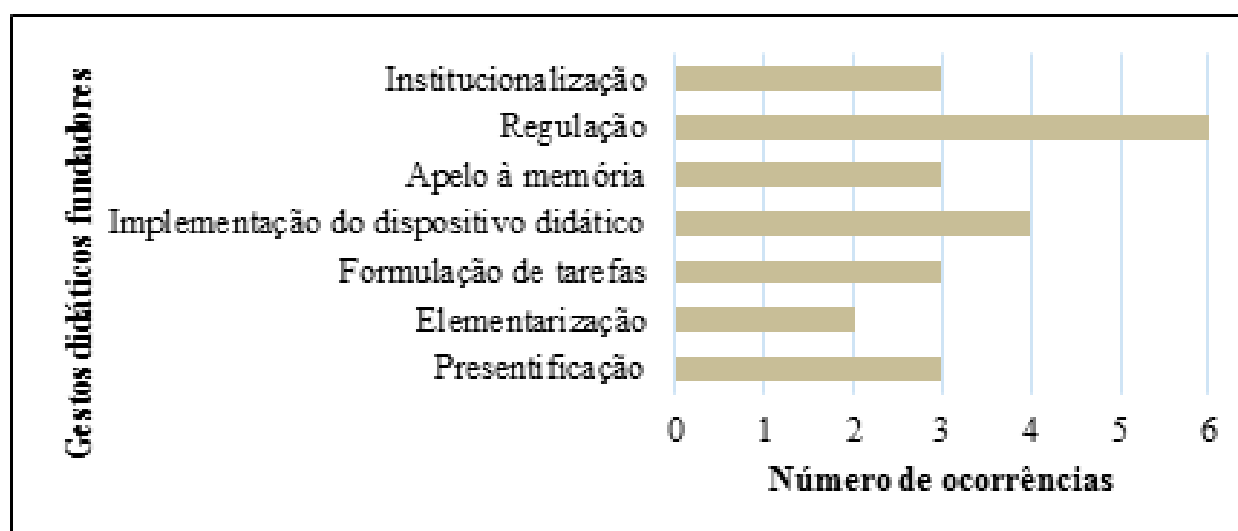
Quadro 1. Síntese da sequência de ensino SE01

SEQUÊNCIA DE ENSINO SE01			
Encadeamentos de atividades escolares (SOTs)	Resumo das atividades escolares (STTs)	Atividades escolares e Dispositivos	Gestos didáticos fundadores
1. Dissertação	Definição e caracterização de dissertação.	- Leitura coletiva e diálogo a partir dos <i>slides</i> do professor (definição de dissertação). - Cópia da definição e dos atributos de dissertação.	- Presentificação - <i>Regulação</i> - Ativação da memória - Institucionalização
2. Tese, argumentos e proposta de intervenção	Redação do ENEM: identificação da tese, dos argumentos e da conclusão na estrutura do texto.	- Leitura coletiva de 4 redações do ENEM. - Localização e identificação coletiva de tese, de argumentos e conclusão, observando a estrutura do texto.	- Elementarização - Implementação do dispositivo didático - <i>Regulação</i> - Presentificação
3. Repertório de argumentos e produção dos alunos	Tema social polêmico e produção de uma redação do ENEM.	- Leitura coletiva de 1 artigo de opinião, 1 editorial e de 1 mapa. - Debate sobre assunto polêmico. - Escrita individual de 1 redação (moldes do ENEM).	- Regulação - Formulação de tarefas - Implementação do dispositivo didático
4. Tema e argumentos	Redação do ENEM: reconhecimento do tema, da tese, dos argumentos e da proposta de intervenção.	- Leitura individual de 1 redação do ENEM. - Responder individualmente a 10 questões de compreensão leitora (foco no assunto, nos argumentos e na intervenção). - Correção coletiva das questões.	- Regulação - Implementação do dispositivo didático - Formulação de tarefas
5. Conectores e organização do texto	Retomada da definição de coesão e coerência; conectores.	- Leitura coletiva e diálogo a partir dos <i>slides</i> do professor para recordar a definição de coesão e coerência, noção de organizador textual. - Cópia de uma lista de palavras e expressões que introduzem argumentos e conclusão.	- Ativação da memória - <i>Elementarização</i> - Institucionalização - <i>Regulação</i>
6. Correção das redações e reescrita	Correção das produções dos alunos para identificar problemas e orientar a reescrita.	- Correção coletiva de 2 redações dos alunos. - Leitura coletiva de 2 artigos de opinião com mesmo tema tratado anteriormente. - Reescrita individual da redação a partir das correções.	- Regulação - Ativação da memória - Institucionalização - Implementação do dispositivo - Formulação de tarefas

Retomando nossas questões de pesquisa, verificamos que todos os gestos fundadores apareceram na prática do ProfL, durante os movimentos de transposição didática interna do objeto “dissertação”, e mais de um por encadeamento, pois um gesto pode instaurar ou viabilizar outros vários em função da(s) atividade(s) elaborada(s) e do tratamento dado a ela(s), e da intenção do professor, instaurando uma *cadeia de gestos*.

A implementação desses gestos não seguiu uma regularidade e houve gestos didáticos fundadores que foram mobilizados com mais frequência que outros. No Gráfico 1, podemos visualizá-los:

Gráfico 1. Gestos didáticos fundadores em destaque na SE01



O *gesto didático fundador* que mais se destacou na prática do ProfL foi o de *regulação*, implementado em todos os encadeamentos de atividades escolares da SE01: ora em função do objetivo da atividade — *Encadeamentos 3, 4 e 6* —, ora em decorrência da instauração de outros gestos que o implementaram concomitantemente — *Encadeamentos 1, 2 e 5*.

No *Encadeamento 3*, o docente observado o mobiliza como *regulação interna individual e escrita*, pois, nos encadeamentos anteriores, as atividades foram feitas oralmente e de maneira coletiva. Esse gesto, que leva o aluno à escrita individual, e que também pode levá-lo a internalizar concretamente o objeto de ensino e desenvolver *capacidades de linguagem* (Dolz & Schneuwly, 2004), foi viabilizado por outro: o de *formulação de tarefas*, implementado na proposição da escrita de uma dissertação escolar, nos moldes da redação do ENEM.

No *Encadeamento 4*, o *gesto de regulação* é implementado como *regulação local*, no desenrolar da SE01, cujo objetivo é a produção de “dissertação”. O docente quer avaliar a compreensão leitora dos alunos por meio da leitura de uma redação do ENEM e da resposta a questões de interpretação textual, cujo foco é o entendimento da questão polêmica, dos argumentos, da tese e da proposta de intervenção. Esse gesto foi viabilizado pelo *gesto de formulação de tarefas*. O *gesto de corrigir a atividade* faz parte da *regulação*.

No *Encadeamento 6*, a instauração do *gesto de regulação* ocorre a partir da reescrita da primeira produção textual dos alunos. Para mobilizar a *regulação interna*, o *gesto de formular a tarefa* de reescrita do texto foi implementado. Esses gestos levaram o professor a verificar se a correção coletiva dessas produções e o debate promovido para rediscussão do assunto polêmico tratado, auxiliaram na reescrita e na apreensão do objeto de ensino.

Nos demais encadeamentos de atividades escolares, o gesto fundador de *regulação*, predominante na prática do professor observado, foi instaurado concomitantemente por outros, cujo o objetivo principal da não era obter informações sobre a etapa de conhecimento de um objeto em que o aluno se situava ou para diagnosticar dificuldades, em outras palavras, o *gesto de regulação* viabilizou outros.

No *Encadeamento 1*, com a intenção de presentificar o objeto, o ProfL cria um dispositivo de *regulação interna* (“o que é dissertação, alguém aqui já ouviu falar disso?”; “quem sabe que gênero textual é esse?”). Ao mesmo tempo em que anunciou o conteúdo que seria tratado naquela e nas aulas seguintes do bimestre, o *gesto de presentificação* também serviu para diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre o objeto a ser introduzido.

No *Encadeamento 2*, o ProfL realiza o gesto fundador de *implementação do dispositivo didático*, por meio da materialização do objeto “dissertação” em textos de redações do ENEM, utilizados para os alunos localizarem os elementos desse gênero escolar. Assim, entra em cena, o *gesto de regulação local*, implementado quando é verificado se os alunos apreenderam a estrutura da redação do ENEM e identificam a tese e os argumentos nesses textos.

No *Encadeamento 5*, o docente busca ativar a memória dos alunos sobre os conhecimentos anteriores a respeito de um dos elementos da dissertação, o uso de conectores. Esse gesto é viabilizado pelos questionamentos do professor durante a exposição dialogada, que inicia com as perguntas: “O que é mesmo coesão e coerência? Como que acontece isso nos textos?”. O uso do advérbio *mesmo*, nos questionamentos feitos pelo professor, deixa implícito que esse conteúdo foi tratado anteriormente (essa suposição também é suscitada pelas orientações presentes no Referencial Curricular) e está sendo recuperado. Essa mobilização ainda favorece a implementação do *gesto fundador da regulação local*. Por meio dos questionamentos, o docente pode averiguar, por exemplo, se os alunos têm alguma dúvida sobre o objeto ensinado anteriormente.

A seguir, nossas considerações finais, encerrando o artigo.

5. Considerações finais

Neste artigo, propusemo-nos a divulgar resultados parciais de uma investigação maior com o objetivo de verificar como o objeto a ensinar “gêneros que estejam ligados à dissertação”, apresentado no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul e nas Orientações sobre a disciplina Produção Interativa, foi configurado,

num processo de transposição didática interna, por meio dos gestos didáticos implementados pelo professor na interação em sala de aula.

Sob a ótica do fazer docente como trabalho, examinamos uma SE aplicada em uma turma de alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Campo Grande-MS.

Com o apoio teórico-metodológico proposto pelos estudiosos e pesquisadores do ISD, verificamos que todos os gestos didáticos fundadores (Aeby-Daghé & Dolz, 2008) foram implementados pelo professor observado na construção do objeto de ensino.

O gesto didático fundador predominante foi o de *regulação*, presente em todos os encadeamentos de atividades, motivado, em parte, pela necessidade de averiguar o aprendizado do aluno, mas também, muito possivelmente, pela relevância do objeto realmente ensinado: o gênero textual redação do ENEM (Agustini, 2013). No desenvolvimento da SE foi possível observar a transformação do objeto a ensinar “gêneros que estejam ligados à dissertação” em “dissertação/dissertação-argumentativa” e, progressivamente, na redação do ENEM. Isso se comprova na crescente ênfase dada pelo professor ao exame, que pode ser observada, por exemplo, nos dispositivos didáticos selecionados por ele — 09 redações do ENEM contra 05 textos de outras esferas que não a escolar. Dessa forma, o objeto ensinado foi um gênero escolar-guia de característica opinativa, redação do ENEM, um exemplo clássico de dissertação-argumentativa. Ou seja, o professor opta pelo ensino de um gênero escolar-guia, do tipo das sequências relativamente estereotipadas”, consideradas “no âmbito da redação/composição”, que acabaram por constituir “produtos culturais da tradição escolar” para o ensino da escrita (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 77).

Essa opção é motivada não apenas pela supervalorização do ENEM pela sociedade em geral, mas também pelas preocupações dos pais e da instituição onde o ProfL trabalha (que organiza todos os anos, logo após as férias de julho, um cursinho preparatório para o ENEM, a pedido desses familiares), bem como de outras instâncias que integram o sistema educacional. Examinando documentos que fazem parte do trabalho prescritivo (Clot, 2007) do professor em questão, observamos que ele também seguiu as recomendações das Orientações sobre os Componentes Curriculares/disciplinas Raciocínio Lógico e Produções Interativas (2014, p. 8), documento elaborado pela Secretaria de Educação de MS, que sugerem:

[...] Além desses itens, no ensino médio o professor pode trabalhar com:
a) os diversos gêneros textuais ligados ao discurso-argumentativo; b) coesão e coerência; c) propostas de intervenção.

O elemento “proposta de intervenção” é típico do gênero redação do Enem.

Isso talvez também explique o fato de o *gesto fundador de elementarização do objeto* ter sido o que menos se destacou na prática observada: 02 ocorrências. O objeto “dissertação” (ou redação do ENEM) foi elementarizado pelo professor,

praticamente, em apenas duas dimensões ensináveis — tese e argumentos —, que constituíram o eixo condutor da SE implementada, pois a maioria das atividades privilegiou a identificação desses dois elementos.

Essas considerações ainda levam à nossa hipótese de que o objeto também pode determinar a prática do professor, pois a SE elaborada pelo docente inscreve-se na tradição argumentativa clássica representacional, refletida no ensino de dissertação, forma escrita da argumentação, que deve refletir apenas a lógica pura do pensamento, independentemente de qualquer relação com a situação de comunicação autêntica, assim, ela constitui a representação do pensamento como produto do indivíduo diante do mundo ou do texto, é o ícone da abordagem representacional da língua (Cordeiro, 2015).

As características mesmas do objeto de ensino considerado talvez tenham influenciado ainda a prática de ensino do professor que, embora tenha noções do ensino de língua materna por meio de gêneros textuais, construiu o objeto redação do ENEM de maneira tradicional, como na época em que a linguagem era concebida como representação do pensamento.

Esses resultados, ainda parciais, exemplificam a lenta transformação das práticas de ensino, historicamente transmitidas de geração em geração, cristalizadas no agir docente e que influenciam diretamente o ensino dos objetos. Dessa forma, ainda são encontradas maneiras antigas e novas de abordá-los, que caracterizam a construção do novo juntamente com a manutenção do antigo, resultado da sedimentação e continuidade das práticas de ensino ao longo do tempo (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005).

Com relação ao saber sobre a didática da disciplina Língua Portuguesa e o saber mobilizado na construção dos objetos de ensino, os resultados podem levar a discussões/reflexões que envolvem diretamente a formação inicial de professores, principalmente quanto ao ensino de produção textual.

Por fim, a utilização da categoria de análise dos gestos didáticos permitiu uma melhor compreensão da articulação entre as noções teóricas e as práticas de ensino envolvidas no movimento de transposição didática do objeto ensinado. O arcabouço teórico-metodológico do ISD revelou a tendência global da sequência de ensino SE01, sob a ótica do objeto de ensino e dos objetos efetivamente ensinados, revelando por meio de uma *cadeia de gestos didáticos* a concepção que subjaz às práticas de ensino de determinado objeto.

Referências bibliográficas

Aeby-Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Orgs.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck.

- Agustini, C. L. H. (2013). Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. *Letras & Letras*, 29(2). Recuperado em julho, 2015, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25987>.
- Amigues, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A. R. Machado (Org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (A. R. Machado e M. de L. M. Matencio, Trans.). Campinas: Mercado de Letras.
- Bulea, E. (2010). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Cordeiro, G. S. (2015). Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do EM: uma análise multifocal do objeto ensinado. *Raído*, 9(18), 113-136. Recuperado em setembro, 2015, de <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/4202>.
- Dolz, J. (2009). *Claves para enseñar a escribir*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra (Suíza). (cópia interna).
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In B. Schneuwly & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 41-70). Campinas: Mercado de Letras.
- Machado, A. R. (2009). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras.
- Machado, A. R. (Org.). (2004). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL.
- Mato Grosso do Sul. (2014). *Orientações sobre os Componentes Curriculares/Disciplinas Raciocínio Lógico e Produções Interativas*. Campo Grande: Secretaria de Educação. (Comunicação interna circular).
- Mato Grosso do Sul. (2012). *Referencial curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul: EM*. Campo Grande: Secretaria de Educação.
- Nascimento, E. L. (2014). O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In E. L. Nascimento & H. R. Rojo (Orgs.), *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes.
- Nascimento, E. L. (2012, setembro). Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. *Trama*, 1(16), 11-30.
- Nascimento, E. L. (2011a, junho). A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum Estudos Linguísticos*, 14(1), 421-445.
- Nascimento, E. L. (2011b). Mediações formativas para atividades didáticas com gêneros textuais. *Anais do VI Simpósio Internacional de Gêneros Textuais*. Natal, RN. Recuperado em setembro, 2015, de [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Elvira%20Lopes%20Nascimento%20\(UEL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Elvira%20Lopes%20Nascimento%20(UEL).pdf).

Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. In B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Schneuwly, B. (2000). *Les outils de l'enseignant*: un essai didactique. *Repères*, (22), 19-38.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). Conclusion de la partie III: rédiger un texte argumentatif: un objet enseigné construit sous tension. In B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), 77-93.

GÉNEROS DE FORMACIÓN Y ESCRITURA EXPERTA

Potencialidades y desafíos epistémicos y argumentativos de la elaboración de ponencias en aulas universitarias de Humanidades

Potencialidades e desafios epistêmico-argumentativos da elaboração de comunicações científicas em cursos universitários das Humanidades

Constanza Padilla & Esther Lopez

INVELEC-CONICET Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
constanza_padilla@yahoo.com.ar estherlopez115@yahoo.com.ar

Resumen

Los estudios universitarios implican el ingreso a una cultura disciplinar en la cual la producción de conocimientos y los modos de comunicarlos suponen un aprendizaje que debe ser enseñado. En esta oportunidad, intentamos aportar a la discusión acerca de alternativas didácticas posibles de lectura y escritura en la Universidad, a través del trabajo sistemático con géneros académicos con claras potencialidades epistémicas y argumentativas, como es el caso de la ponencia. Este género, en tanto implica prácticas recursivas de lectura, investigación, escritura, argumentación y puesta en escena oral, favorece en los estudiantes un salto cualitativo, en relación con la representación de lo que implica aprender en la universidad, desde una actitud reproductiva hacia una construcción argumentativa que supone coordinar múltiples fuentes teóricas y articularlas con datos empíricos obtenidos de procesos de indagación de la realidad. Consideramos algunos resultados obtenidos, a partir de la implementación de programas de lectura y escritura científico-académicas en una asignatura de Humanidades de una universidad pública argentina, que permite a los estudiantes, a través del desafío de escribir una ponencia y de socializarla en unas Jornadas académicas, acercarse a los modos de producción, circulación y legitimación del conocimiento disciplinar. A partir de estos resultados, podemos anticipar que la escritura de ponencias en el aula universitaria, si bien plantea desafíos epistémicos y argumentativos exigentes, favorece no solo los aprendizajes disciplinares sino también las representaciones con respecto a los modos de aprender en el nivel superior, tal como lo expresan los propios estudiantes en sus testimonios metadiscursivos.

Palabras clave: Ponencias; Estudiantes universitarios; Mediación docente.

Resumo

Os estudos universitários envolvem a entrada em uma cultura disciplinar na qual a produção de conhecimentos e as formas de comunicá-los supõem uma aprendizagem que deve ser ensinada. Nesse sentido, com esta proposta que ora apresentamos, tentamos contribuir para a discussão sobre as alternativas didáticas possíveis de leitura e escrita na Universidade através do trabalho sistemático com gêneros acadêmicos com claras potencialidades epistêmico-argumentativas, como é o caso das comunicações científicas. Esse gênero, assim como implica práticas recursivas de leitura, pesquisa, escrita, argumentação e apresentação oral, também favorece nos estudantes um salto qualitativo, em relação à representação do que está envolvido na aprendizagem no contexto universitário, desde uma atitude de reprodução até uma construção argumentativa que supõe coordenar múltiplas fontes teóricas e articulá-las com dados empíricos obtidos de processos de indagação da realidade. Consideraremos alguns resultados obtidos a partir da implementação de programas de leitura e escrita científico-acadêmicas em uma disciplina do curso de Humanidades de uma universidade pública argentina, que permite aos estudantes, através do desafio de escrever uma comunicação científica e de socializá-la em algumas Jornadas acadêmicas, aproximar-se aos modos de produção, circulação e legitimação do conhecimento disciplinar. A partir dos resultados, podemos antecipar que a escrita de comunicações científicas nas aulas universitárias, embora apresente desafios cognitivos e discursivos, favorece não apenas as aprendizagens disciplinares, mas também as representações com respeito aos modos de aprender no nível superior, tal como expressam os próprios estudantes em seus testemunhos metadiscursivos.

Palavras-chave: Comunicações científicas; Estudantes universitários; Mediação docente.

1. Introducción

En la universidad, las tareas vinculadas con los modos de leer y escribir se presentan como centrales pero también como una de las más desafiantes para los estudiantes universitarios. En diversas investigaciones se ha planteado la distancia que media entre las prácticas del nivel secundario y las que propone la universidad (Delcambre y Jovenet, 2002; Carlino, 2005). Pero también se señala que el desafío que implica la lectura y escritura de textos académicos — que demanda nuevos modos de decir — sólo pueden ser aprendidos en el contexto de la universidad (Alava y Romainville, 2001; Pollet, 2004; Carlino, 2005, entre otros). En este sentido, algunas líneas teóricas han puesto énfasis en la relación que se establece entre escritura en el nivel superior y la construcción de saberes. Es en este contexto que cobra relevancia la *función epistémica* de la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992; Carlino, 2005; Castelló, 2006), que implica un proceso sujeto a sucesivas instancias de revisión que supone no sólo la mejora de lo escrito sino que posibilita la transformación cognitiva. Pasar

de un estadio que privilegia la reproducción de saberes a otro que ponga foco en la construcción de los mismos no es una tarea sencilla para los estudiantes de primer año. Incluso algunas de las dificultades coexisten en estadios más avanzados de la carrera vinculados con la percepción de la escritura como una transcripción del pensamiento, la influencia de modelos literarios y la dificultad para construir una propia postura enunciativa (Delcambre, 2004).

Recordemos, por otra parte, que los géneros académicos presentan diversos rasgos por su adscripción a una determinada área de conocimiento. De hecho, se señalan las diferencias que asumen los diferentes textos según la rama disciplinar de la que se trate, e incluso se habla de variantes dentro de una misma especialidad (Kaiser, 2005). En este sentido, juega un rol importante el docente, como especialista de un campo determinado, para guiar al estudiante en la lectura y escritura de los textos propios de la disciplina. La evidencia demuestra que la alfabetización académica no es una práctica que se genera de modo espontáneo sino que requiere que los estudiantes sean guiados en la lectura y escritura de los textos que se leen y escriben en el nivel superior, a fin de que todos ellos puedan alcanzar su dominio y participar con éxito como miembros de su comunidad disciplinar.

Nuestro marco teórico se constituye a partir de la articulación de diferentes perspectivas teóricas sobre la lectura y escritura, entendidas como procesos cognitivos y como prácticas sociales situadas, epistémicas y argumentativas. Tomamos aportes de los modelos procesual-cognitivos de comprensión y producción textual; en especial, los conceptos de recursividad y de dimensión epistémica (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992), ya que permiten plantearlas como procesos provisorios y perfectibles que posibilitan numerosas transformaciones cognitivas. Consideramos también los avances teóricos que integran los componentes afectivos, motivacionales y socioculturales (Flower, 1994; Hayes, 1996; Prior, 2006; Castelló et al., 2010), derivados de la concepción de la lectura y escritura, como prácticas sociales situadas (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) que tienen lugar en el seno de las *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998), en las que los estudiantes van integrándose gradualmente para apropiarse de la cultura disciplinar de pertenencia. Por otra parte, seleccionamos de las diversas teorías de la argumentación, las perspectivas que se centran en su aspecto dialógico y dialéctico (Plantín, 2007; van Eemeren, 2011), ya que promueven la dimensión epistémica de la argumentación (Leitão, 2007). Asimismo, otras teorías (Toulmin, 2001) contribuyen a conceptualizar la escritura académica como producto de un proceso de argumentación científica que se legitima en los diferentes ámbitos disciplinares. Más allá de estas diferencias, consideramos productivo el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2012), que apunta a integrar tres dimensiones: la dimensión lógica exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la retórica busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente; la dialéctica se abre a la consideración de otros resultados de investigación, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible.

Teniendo en cuenta la necesidad de promover la escritura en la enseñanza superior como un medio no sólo de comunicar conocimientos sino también de construirlo mediante un proceso que explore la dimensión epistémica de la escritura — que implica la revisión y transformación de los saberes —, el objetivo de este trabajo es observar, cómo los estudiantes se posicionan como enunciadores en la escritura de un género que, se entiende, constituye la primera tarea desafiante de investigación a la que se enfrentan en el primer año universitario. La tarea es pautada grupalmente¹ y está sostenida por un proceso tutorial presencial y virtual. En esta oportunidad, analizaremos los desafíos que enfrentan dos estudiantes, a través del trabajo sistemático con un género académico con claras potencialidades epistémicas y argumentativas, como es el caso de la ponencia; proceso que implica las reflexiones en torno a la elección de un género, la escritura, reescritura y exposición ante una audiencia, y el descubrimiento de su propia voz como enunciador a medida de que avanza el proceso investigativo. Como se trata de un trabajo llevado a cabo bajo la supervisión de un tutor, para alcanzar el objetivo propuesto tomaremos, por una parte, los intercambios virtuales entre dos estudiantes y su tutor, y por otro, las diferentes versiones de la ponencia.

Partimos, principalmente, de dos hipótesis que venimos testeando 1) la relación entre la mayor calidad de los escritos académicos estudiantiles y una mediación didáctica que promueve proyectos genuinos y desafiantes de investigación y escritura, y orienta estos procesos de investigación, lectura, planificación, escritura y revisión — de manera recursiva —, focalizando en la dimensión epistémica y argumentativa de la escritura científico-académica y favoreciendo los procesos metacognitivos. 2) Si bien estas mediaciones docentes plantean problemas desafiantes a los estudiantes, regulan todas las alternativas del proceso, mediante apoyos sistemáticos que promueven la revisión de los diferentes borradores, a través de interacciones recursivas entre los procesos de lectura, investigación y escritura.

2. Metodología

En esta comunicación presentamos algunos resultados obtenidos, a partir de ciclos de investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009), desarrollados desde hace una década en una asignatura de primer año de la carrera de Letras de una universidad pública argentina, en la que se propone a los estudiantes la elaboración y socialización académica de una ponencia, a partir de un eje común: el estudio de un *género discursivo* específico de circulación social (Bajtín, 1982), que es seleccionado según los propios intereses, para desarrollar una investigación teórica y empírica, que implica un trabajo riguroso con fuentes bibliográficas y un proceso de indagación de la realidad, a partir de la conformación de un corpus textual que da cuenta de las prácticas discursivas de este género en el contexto social. En el caso seleccionado, el género elegido por los estudiantes ha sido el graffiti y la constitución del corpus se ha realizado, a partir de un relevamiento fotográfico de este género en las paredes de la ciudad de San Miguel de Tucumán (Argentina).

¹ En el caso que analizamos, el grupo inicialmente estuvo constituido por dos estudiantes, pero avanzado una de ellas abandonó el cursado de la asignatura.

Si bien nuestro corpus completo de investigación es amplio e incluye numerosas fuentes de datos — las diferentes versiones de las ponencias y las revisiones por parte de los tutores; testimonios de los estudiantes al terminar el proceso de elaboración y comunicación de la ponencia, narrativas docentes, etc. —, en este trabajo tomamos, en particular, el caso de dos estudiantes, enfrentados con la tarea de escribir una ponencia. De este modo, no solo tenemos en cuenta las diferentes versiones de esta ponencia (9 en total), sino también los intercambios virtuales llevados a cabo entre uno de ellos y su tutora (26 en total).

A continuación mostraremos, a partir de los correos electrónicos enviados, diferentes momentos en el proceso de elaboración de la ponencia vivenciados por los estudiantes, que dan cuenta de cómo va interactuando el proceso de investigación con el de escritura — mediado por la retroalimentación de la tutora — y de cómo construyen su voz como autores, a partir del interjuego entre voces ajenas y propias, al mismo tiempo que van apropiándose de la estructura canónica (Swales, 1990) de la ponencia.

En esta oportunidad, solo nos referiremos a los desafíos que se les presentan en los apartados *introducción* y *metodología* puesto que en ambos puede apreciarse, con mayor claridad, cómo se construye el enunciador de este escrito académico. En el caso de la introducción, el enunciador no abandona la gestión de la propia voz, sino que va incorporando las diferentes voces — con las que puede disentir o acordar —, bajo su constante evaluación. En el caso de la metodología, el enunciador justifica mediante qué medios se pretende arribar a los objetivos propuestos.

3. Resultados

A continuación, a partir de la selección de algunos datos, analizaremos cómo los estudiantes resolvieron las dificultades que se les planteaban con respecto a la escritura de los dos apartados señalados anteriormente.

Definidas las condiciones de entrega y devolución del trabajo, comienza el intercambio de correos y los primeros avances de la tarea pautada. Dado que la ponencia es un género nuevo, su elaboración se va haciendo gradualmente. El primer paso es el relevamiento bibliográfico para indagar sobre algún género y posteriormente, esta información es empleada, principalmente, en la formulación del marco teórico y del estado de la cuestión. En tal sentido, como veremos en el siguiente mail — que corresponde al primero del intercambio virtual —, éste adquiere no sólo un tono informativo, sino que también sirve a los estudiantes para clarificar su pensamiento, objetivarlo y volverlo más asequible.

25 de agosto

(...) En un principio, (lo que fue algo muy reciente), considerábamos trabajar sobre graffiti en Tucumán — quizás sólo San Miguel —, pero viendo que la ciudad y sus paredes se encuentran bajo el extraordinario fenómeno de transformación de tiempos electorales — lo que que durará hasta el 23 de octubre —, con palimpsesto de anuncios proselitistas que nos ocultan el testimonio de las paredes blancas y las interesantes voces de los graffiti, **tuvimos que, a última hora — o sea recién —, ajustar el proyecto.**

De las preguntas que nos íbamos haciendo mientras veíamos y pensábamos los graffiti:

— Qué persiguen como finalidad quienes escriben graffiti. O más específicamente, cuáles son las finalidades que ellos como autores estarían concientes de perseguir? Seguramente variará porque hay muchos tipos de graffiti, y creemos, tienen destinatarios y objetivos diferentes. Pero qué que se puede inferir desde los graffiti mismos?

—Cuál es el rol que tiene el espacio donde se los escribe: Cuánta interacción hay con otros graffiti, los que se re-escriben, reciclan, tapan superponiéndose. Cómo dialogan con otros autores de graffiti. Cuál es la intertextualidad que podemos leer en los graffiti locales?

— Qué tan perseguidos, o ilegales son los graffiti en Tucumán?. A cargo de quién está el borrarlos (si es que hubiera tal política de la ciudad)?.

— Cuáles son los rasgos que se pueden encontrar en los graffiti locales de imaginarios relacionados con America Latina, Argentina, o Tucumán?

— Cuales serían en Tucumán los graffiti de los diferentes tipos de graffiti — dentro del género — llámense — provisoriamente — graffiti anti-sistema (punk u otros), políticos (partidos, consignas), identitarios (nombres, grupos, bandas, firmas, futbol, amores), marcas (tags, ‘Estanislao estuvo por aca’, etc), artísticos (art street), stencil, o post-graffiti

— Héroes colectivos.

Entre otras preguntas, las que aún no nos pudimos responder, y no han sido incorporadas como hipótesis que dirijan el trabajo , por lo que posiblemente nos veamos en la obligación de hacer ‘ligeros’ ajustes...

Alexis y Ana

Como vemos, la lectura de numerosas fuentes teóricas da lugar a la aparición de nuevos interrogantes con respecto al modo de encarar la investigación, lo que los lleva a suspender la tarea de escritura pautada semanalmente. Sin embargo, lejos de ser un retroceso permite ajustar el proceso de textualización y se observa un buen desarrollo metacognitivo acerca de lo que implica la tarea de escritura.

5 de septiembre

Profesora:

Cuestiones operativas recibidas. (Reto por la falta de envío de la ‘introducción’, también). La verdad, es que la falta de envío de la introducción se debe a mi lentitud más que a una demora de Ana, — imagino que le interesará saber aunque no lo pregunte. De cualquier manera, y entendiendo aquello de “los tiempos y las formas”, nuestro trabajo no se ha detenido, hemos seguimos avanzando y espero poder enviarleselo en un par de horas por e-mail. Sé que va tarde (no me deja de perturbar esto), y **aunque ni Kaiser ni Ciapuscio lo mencionen, la necesidad de leer, sintetizar y adquirir ese tono seco, denotativo, distante, tan caro a los escritos académicos, conlleva dificultades poco reconocidas...** De cualquier manera, vamos a llegar con el texto, y confiamos en que va a estar muy bien!

saludos

Tal como observamos en este mail, la elaboración del apartado *introducción* conlleva mayores desafíos cognitivos e impone a los estudiantes el abandono de antiguas prácticas de lectura y escritura como ámbitos separados y el comienzo de la necesidad de integrar ambas tareas en una relación dialéctica y recursiva. En este

escrito podemos observar que se pone de manifiesto — a nivel metacognitivo — la necesidad, por una parte, de expresar la dificultad con la que se enfrentan los estudiantes al leer para escribir y por otro lado, adquirir el que creen debe ser el “tono” de las ciencias.

En este sentido, a partir de la lectura de este mail, podemos observar que se tematiza sobre dos cuestiones que pueden entenderse como nucleares en el paso de los estudiantes del secundario a la universidad. Por un lado, la conciencia de una tarea de escritura que se deriva de una lectura minuciosa y que se retroalimenta de aquélla. Esto implica — en relación con el nuevo modo de concebir la lectura y la escritura — abandonar ciertas creencias con respecto a la naturaleza y al proceso de elaboración del conocimiento científico, tal como lo plantea Perry en su estudio pionero de 1970 (citado en Romainville, 2001), en el cual destaca cómo las teorías personales de los estudiantes (*creencias epistémicas*) van evolucionando a medida de que avanzan en sus carreras. Esto les permite pasar por diferentes estadios: de un estadio dicotómico (*dualismo*) — en el que el conocimiento se evalúa en términos de verdadero o falso — a otro, en el que se acepta la diversidad de perspectivas (*multiplicidad*) sobre un mismo fenómeno, de acuerdo con los marcos interpretativos desde los cuales se lo observa (*relativismo*) y esto implica llegar a un último estadio en el que el estudiante asume un compromiso personal (*compromiso con el relativismo*). Este estadio conlleva una nueva responsabilidad, ya que el estudiante puede hacer un trabajo personal, a partir de la elección de un determinado marco conceptual y metodológico. Esto da cuenta del paso de los estudiantes desde una concepción definitiva a otra provisoria del conocimiento.

Por otra parte, este testimonio nos pone en presencia de una dificultad adicional con la que se enfrenta el estudiante de Letras en la tarea de escritura: la permanente tensión entre escritura literaria y escritura académica (Padilla, 2015). De ahí que estos estudiantes señalen el desafío que les plantea adquirir el “tono” de las ciencias que debe sostener en la escritura de la ponencia pero que abandonan en el momento de la escritura de los mails, lo que contribuye a disminuir esta tensión:

18 de septiembre

Profesora:

uy que tarde se hizo! Quizá por la lluvia y lo oscuro de la noche la luna patinó y así pasó de largo y se hizo tardísimo tan tan pronto. No sé.

...Borrador del trabajo... (Frágil) ... **todavía le falta alas, alerones, o plumas** (no sabemos bien).

Pero para el martes ya va a ir mejorando... **con viento a favor**...

Sabemos que la metodología no está expuesta claramente (pero para nos. ya empieza a estarlo, y es cuestión de ir bajándola al papel), y que el marco teórico puede hacer llorar al más valiente; hasta al desalmado Drake se le mojarían los párpados por la penita que dá ese marco teórico, pero a medida que podamos ir leyendo los libros puntuales amanecerá...

Me acabo de dar cuenta que la hipótesis inicial no fue reformulada y además no aparece, como si el mago Festón se aprovechara del cansancio.

Cualquier comentario, será bien recibido.

Como vemos, en el anterior ejemplo uno de los estudiantes escribe el mail valiéndose de la escritura literaria con la cual se siente más cómodo (hay frecuentes referencias intertextuales y un uso recurrente de un lenguaje metafórico). Ésta funciona a modo de “diario” en el que el estudiante va realizando reflexiones a medida de que avanza en el proceso de producción escrita, vislumbrando obstáculos pero también dándose aliento para superarlos. Se trata de la distinción que hace Carlino (2009) entre *escritura privada* y *escritura pública*, siguiendo a diversos autores (Flower, 1979, entre otros). Se entiende la primera como la escritura del descubrimiento en la que se tiene a uno mismo como interlocutor (“...para ordenar su pensamiento, para explorar, aclararse y desarrollar ideas, descubrir relaciones, lagunas, contradicciones », Carlino, 2009: 13). De lo que se trata es de lograr un paso de la escritura privada que consta de diferentes sub-escritos subsidiarios del propio proceso de investigación — también llamados *escritos de trabajo* o *intermedios* (Chabanne y Bucheton, 2002), tales como anotaciones, apuntes, recordatorios, etc. — y del que también forman parte, hacia otra lo suficientemente madura que esté lista para ser comunicada. Algunos autores (García Debanc, 2009, entre otros) destacan la potencialidad de este tipo de textos dado que están vinculados con un contenido en elaboración, producto de un proceso reflexivo sobre el propio escrito.

El estudiante al parecer, por un lado, se sirve de los mails pero también de las versiones en borrador de la ponencia que envía, no sólo para comunicar a la tutora lo que está haciendo sino también como una excusa para aclarar las ideas que le van surgiendo. De algún modo, la hace partícipe del proceso de gestación de la ponencia. En palabras de Flower (1979 citada en Carlino, 2009), en esta escritura privada se expresa el proceso de pensamiento.

Si bien esto no es censurado por la tutora en la escritura de los mails, sí lo es al momento de la presentación de los borradores — que se entienden deben ser lo más cercano a una versión final (escritura pública) — y así se lo hace saber puesto que le critica en la entrega de una versión borrador completa, la presencia de los propios comentarios del estudiante en el texto:

28 de octubre

(...) Ah, también se suma la presencia de tus propios comentarios con la opción insertar comentarios. Por favor, para la próxima que el texto se parezca lo más posible a una versión terminada porque si no todo atenta con la lectura...

Mariela (tutora)

Como vemos la tutora se aleja del lugar asignado por el estudiante que la incluye como interlocutora de sus escrituras privadas y prefiere ubicarse como interlocutora de un texto lo más cercano a un escrito público. Esto, al decir de Carlino (2009), constituye uno de los obstáculos por el cual resulta difícil la tarea de escritura: la dificultad de escribir para otro.

Más allá de los límites difusos que plantea el estudiante entre *escritura pública* y *escritura privada*, es relevante destacar la importancia de la escritura para sí mismo

en el logro de una prosa para ser comunicada. De hecho, en la versión definitiva se pone de manifiesto la influencia que ha tenido la escritura privada en la formulación del movimiento retórico del *estado de la cuestión* y del *espacio de vacancia* si la comparamos con un momento anterior (la versión borrador del 18 de septiembre).

Fragmento 1: versión borrador (18 de septiembre)

Creemos que aún no ha sido explotada la mirada analítica sobre los graffiti locales actuales, su relación de intertextualidad con la realidad, y su relación dialógica con la ciudad. Nuestro objetivo es esbozar un análisis, el cual no pretende ser conclusivo, de graffiti producidos en el área metropolitana de Tucumán, analizándolos desde su contexto de producción y de recepción, y atendiendo sus intertextualidades, características propias de su clase textual.

En el primer caso, después de referirse a diferentes investigaciones que indagan la misma temática, el estudiante plantea su aporte al campo pero no se observa que logre imbricar su propio trabajo en ese continuum. Pero, al parecer es consciente de esto, y en una versión posterior de este apartado (fragmento 2), puede ubicarse mejor como enunciador en el nicho de la investigación estableciendo restricciones y concesiones a nivel discursivo.

Fragmento 2: versión definitiva (24 de noviembre)

Sin embargo, y pese a los diferentes estudios realizados, creemos que aún no ha sido explotada una mirada analítica sobre los graffiti locales, actuales, en su relación de transtextualidad con la realidad, su relación dialógica con la ciudad. Nuestro objetivo en este trabajo será esbozar un análisis, el cual no pretende ser conclusivo, de graffiti producidos en el área metropolitana de Tucumán, analizándolos desde sus transtextualidades, y atendiendo sus contextos de producción y recepción.

Esto da cuenta de que el estudiante ha podido aprender un movimiento retórico propio de la introducción, tal como lo postula Swales (1990), que implica un mayor grado de madurez cognitiva puesto que, como lo señalan algunas investigaciones en estudiantes universitarios avanzados, no es común la presencia de este recurso en diferentes corpus de estudio (Padilla, 2012; Bezerra, 2015).

En el caso de la metodología, el estudiante no logra, al comienzo, dar cuenta de ella aunque es consciente de que debe ser explicitada, tal como lo manifiesta en uno de los mails que acompañan unas de las primeras versiones de la ponencia (*Sabemos que la metodología no está expuesta claramente (pero para nos. ya empieza a estarlo, y es cuestión de ir bajándola al papel).*

Sabemos que la funcionalidad de este apartado consiste en exponer lo más claramente posible los pasos que se han llevado a cabo para arribar a determinados resultados. Aunque hay plena conciencia de la necesidad de este apartado no logra materializarlo, hecho que es recriminado por la tutora:

28 de octubre

La verdad que salvo cuestiones formales toda la primera parte de la introducción está muy bien pero después de eso todo se vuelve medio caótico, con falta de precisión a tal punto que uno se pierde en la lectura y eso es lo que me sucedió. **Faltan los apartados metodología, resultados y en el primero de los mencionados, los criterios de análisis, la cantidad de graffiti analizados,**

un cuadro que los presente, clasificación propuesta o algo que los analice porque si no cuando uno ya se interna a la lectura como por un bosque a oscuras, no tiene ni idea de lo que pueda aparecer: un graffiti en el medio que no es del corpus, subtítulos que no se sabe de dónde sale ni con qué criterios han sido puestos (“graffiti territoriales”, “cuando las paredes eligen hablar”...). Si querés conservar los títulos no hay problemas pero no se explica cuáles son los criterios que podrían haber aparecido en metodología y aparte los primeros van sin títulos. A esto se suma que la escritura se vuelve fragmentaria, inconexa a veces, las citas aparecen como perdidas en el espacio sin nada que las contextualice, etc.

Mariela (tutora)

Retomando el comentario metacognitivo realizado por el estudiante sobre la ausencia de la metodología en su trabajo, resulta llamativa la presencia de esta escritura privada puesto que no es común que los estudiantes hagan este tipo de reflexiones en los correos. Pero a la vez resulta interesante a los fines de este análisis, dado que notamos que ha sido decisiva la influencia de ella durante el proceso de investigación y nos ha permitido ver la importancia que tiene esta escritura en el paso del ámbito privado al público.

Tal como nos lo recuerda Flower (1979), una de las dificultades de escribir públicamente — tal es el caso de la ponencia —, es que para llegar a este punto es necesario convertir en público algo que tiene origen privado, lo cual conlleva una serie de dificultades adicionales. La necesidad de expresarse que manifiesta el estudiante hace que podamos ser partícipes del proceso de gestación de la investigación y da cuenta de los múltiples desafíos que se le presentan. Carlino (2009) hace referencia a las dificultades que exige el escribir en instancias de postgrado pero también es válido, con mayor razón, en estas primeras experiencias de investigación. Entre ellas, el rol principal que se le confiere al escritor quien debe generar un texto de manera autónoma, implica — como puede verse en el caso de este estudiante —, reorganizar lo que uno sabe — o ha leído — para adecuarlo al destinatario. Esta tarea implica un arduo proceso de reorganización, de jerarquización del caos del pensamiento. La tarea de escritura conlleva la organización de esas primeras ideas y ponerse a la vez en el rol de lector pero también en el de escritor. Una causa extra — señalada por Carlino (2009) — y que en este caso es fundamental, puesto que se trata de una primera instancia de investigación, es que muchas veces no queda claro cuáles son las características del género a escribir.

Otra de las dificultades que surgen durante la escritura es el bloqueo o el llamado síndrome ante la página en blanco. Como vemos en el siguiente correo, el estudiante lo ha experimentado. Si bien es un estado previsible, en este caso ha sido a consecuencia de una corrección por parte de la tutora. En este sentido, cabe recordar el peso que tienen en la escritura los factores de tipo emocional y no sólo estrictamente cognitivos.

2 de noviembre

No he podido escribir ni 1 línea más. No sé, después de la última devolución me quedó magullado el entusiasmo.

Tendré que encontrar, en mí, los qué, cómo, y por qué para seguir. También sé que los tiempos se acaban...

Si hubiera algo nuevo, lo estaría enviando hoy mismo.

Alexis

Más allá de este efecto no deseado ante la corrección, Vardi y Bailey (2006) señalan las ventajas de una retroalimentación discursiva por parte del docente para el mejoramiento en la producción de los escritos de universitarios. En este sentido, estos autores señalan cómo de acuerdo con las correcciones pedidas, los estudiantes más expertos con las tareas de redacción realizan transformaciones más profundas del texto; no así los menos expertos que se abocan a cambios más superficiales.

En el caso de este estudiante, superada la etapa de bloqueo, pudo lograr mejoras sustanciales en el texto, a partir de las sugerencias dadas por la docente. No sólo estas correcciones son valoradas por el estudiante — como veremos en el último mail del intercambio virtual —, sino también el proceso de escritura en el que se advierte una clara conciencia de lo que implica entenderla como un estadio de resolución de problemas en diferentes niveles, y sobre todo el reconocimiento de la guía en todo el tiempo que duró la investigación.

23 de diciembre

Hola Profe

La verdad es que yo disfruté mucho de todo el proceso de escribir la ponencia. Eso no quiere decir que no me haya costado mucho. Pero como una introducción a la investigación, es apasionante, y aunque uno quisiera ir mucho más lejos, más profundo, y ser más certero, la experiencia es riquísima, sin dudas.

Independientemente de los resultados, que pueden ser visibles o no, siento que durante el taller, y durante el proceso de producción, en donde se requiere que uno se plantee problemas tanto de la superficie del texto y sus voces, como de enfoques más estructurales, se convierte en algo muy movilizante.

Y si bien lo habré mencionado, ligeramente, una o dos veces, y quizá demasiado eufemísticamente: muchísimas gracias por la ayuda, que ha sido mucha, por los mil cartelitos rojos con correcciones inteligentes en cada devolución; por la noble paciencia exhibida, (realmente me costaba, a pesar del esfuerzo, de ir con los tiempos del plan de trabajo); pero sobre todo gracias por el tono amable en la guía, que siempre ayuda mucho, por más que uno sienta que las fuerzas caen desmayadas a pesar del entusiasmo y la pasión, ahí una guía amable es lumínica, y realmente ayuda.

Gracias por tutti, y fue un placer trabajar con vos.

4. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, podemos anticipar que la escritura de ponencias en el aula universitaria, si bien plantea desafíos cognitivos, discursivos y emocionales exigentes, favorece no solo los aprendizajes disciplinares sino también las representaciones con respecto a los modos de aprender en el nivel superior. Esta experiencia posibilita a los estudiantes, por primera vez, pasar del rol de consumidores al de productores de conocimiento, marcando un quiebre con las

prácticas de escritura a las cuales estaban acostumbrados en el nivel secundario y por las cuales se habían formado un *autoconcepto de escritor* (Castelló, 2007), que puede llegar a cuestionarse en esta primera práctica de escritura.

Esta experiencia — como vimos — promueve que los estudiantes modifiquen la concepción que tenían sobre el escribir y sobre el leer como prácticas independientes, y que puedan concebirlas como prácticas que se retroalimentan y se potencian. En este sentido, posicionarse como autor implica que pueda hacer emerger su propia voz en el texto escrito. Para lograrlo, debe ser capaz de gestionar las diversas voces provenientes de distintas fuentes de información para incorporarlas a su texto, ya sea para apoyar sus propias ideas o para discutirlos.

Por otra parte, en este tipo de tarea se potencia la concepción de escritura como proceso en el que cobran fundamental importancia los textos intermedios que van surgiendo y que cuestionan el propio proceso de escritura, a la vez que le permiten ordenar el pensamiento, reformular ideas y replantearse estrategias.

Referencias bibliográficas

- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 159-180.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barton, D., & Tusting, K. (Eds.). (2005). *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Contexts*. New York: Cambridge University Press.
- Bezerra, B. (2015). Letramentos académicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso*, 15(1), 61-76.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de postgrado. En E. Narvaja de Arnoux (Ed.), *Escribura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 227-246). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Castelló, M. (2006). *La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita*. Memoria del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló, A. Iñesta, M. Mirás, I. Solé, A. Teberosky & M. Zannoto (Eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Barcelona: Graó.
- Castelló, M., Bañales Faz, G., & Vega López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Chabanne, J. Ch., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: P.U.F. (L'Éducateur).

- Delcambre, I. (2004). Quels dispositifs d'écriture pour instituer une visée réflexive dans la formation des étudiants?, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación educacional latinoamericana*, 35, 147-160.
- Delcambre, I., & Jovenet, A.-M. (2002). Présentation. *Revue Spirale Lire-écrire dans le supérieur*, 29, 3-6.
- van Eemeren, F. (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse. Extending the Pragma-dialectical Theory of Argumentation*. New York: John Benjamins.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Garcia-Debanc, C., Laurent, L., & Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique. Écrits de saviors*, 143/144, 27-50.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The sciences of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania. *Signo y Seña*, 14, 17-35.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-changing practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller & C. Cornejo (Eds.), *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32). Santiago de Chile: J. Sáez.
- Perry, W. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales, *Magis*, 5(10), pp. 31-57.
- Padilla, C. (2015). Itinerarios de escritura académica en estudiantes de Letras: del extrañamiento a la apropiación participativa. En E. N. de Arnoux & D. Lauria. *Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, La Plata: UNIPE.
- Plantin, C. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies* (pp. 277-301, Benchmark in Discourse Studies, Vol. 4). London: Sage Publications.
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121/122, 81-92.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of Writing. En C. McArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbooks of Writing Research* (pp. 54-65). New York: The Guilford Press.
- Romainville, M. (2001). Les croyances épistémiques des étudiants. *RESEAU*, (47), 1-7.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. (2001). *Return to Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vardi, I., & Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. *Signo & Seña*, 16, 15-32.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Organização retórica da seção de considerações finais no gênero monografia

Rhetorical organization in the final considerations section in the monograph genre

Beatrice Nascimento Monteiro & Francisca Verônica Araújo Oliveira

Mestrandas em Letras (Universidade Federal do Piauí)

beatricenmonteiro@hotmail.com fran.ve.ro.ni.ca@hotmail.com

Resumo

A monografia vem ganhando espaço como um gênero de formação universitária, pois se configura como o trabalho de conclusão de curso de graduação exigido em várias áreas e em diversas instituições de ensino superior. Todavia, ainda existem poucas pesquisas que abordem as características desse gênero. Nesse sentido, nosso enfoque é a descrição de padrões retóricos que possam auxiliar na aprendizagem desse gênero por membros iniciantes da comunidade acadêmica. Para isso, selecionamos a seção de considerações finais como objeto desse estudo. Consideramos essa escolha pertinente pelo fato de poucas pesquisas abordarem a seção em questão, além de que ela se configura como o fechamento do trabalho, uma vez que sintetiza os resultados encontrados, resume o conteúdo total da pesquisa e apresenta a contribuição ofertada à área do conhecimento. Temos como objetivo descrever a organização retórica da seção de considerações finais do gênero monografia. Nosso corpus é composto por quinze exemplares de monografias do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí. Utilizamos como critérios de seleção dos textos a não repetição de orientadores e a vinculação à grande área de Linguística.

Palavras-chave: Análise de Gênero; Monografia; Considerações Finais; Organização Retórica.

Abstract

The monograph has earned space as a genre of college formation, since it is configured as a work of major conclusion demanded in several fields and in many institutions of higher education. However, there are still few researches which approach the characteristics of this genre. In this sense, our focus is on the description of rhetorical patterns that can assist in the learning of this genre by initial members of the academic community. For this purpose, we selected the final considerations section as the object of this study. We considered this choice as pertinent for the fact that few researches approached the section in question, besides it is configured as the closing of the work, once it summarises the results found, as well as the total content of the research and it presents the contribution offered to the field of knowledge.

We aim to describe the rhetorical organization in the final considerations section of the monograph genre. Our *corpus* is composed by fifteen copies of monographs of the major in Letras Português (Portuguese Letters) of the Universidade Estadual do Piauí (Piauí State University). The criteria we used for the selection of texts were the non-repetition of advisors and the linking to the great field of Linguistics.

Keywords: Genre Analysis; Monograph; Final Considerations; Rhetorical Organization.

1. Introdução

No Brasil, a produção de uma monografia como trabalho de conclusão de curso é uma exigência presente em vários cursos de graduação. Entretanto, algumas pesquisas desenvolvidas sobre a produção desse gênero, como as de Pereira (2007, 2012) e Rego (2012) revelam que, em muitos casos, não é cobrado do estudante, no decorrer da graduação, uma produção científica efetiva, o que se reflete em uma insegurança no momento de produzir o trabalho de conclusão de curso. Além disso, as pesquisas anteriores mostram que os estudantes apresentam dificuldades na aplicação do conhecimento teórico adquirido na academia.

Diante desse contexto, nosso enfoque é a descrição de padrões retóricos que possam auxiliar na aprendizagem desse gênero pelos estudantes de graduação, os quais são ainda membros iniciantes da comunidade acadêmica. Para isso, selecionamos a seção de considerações finais como objeto desse estudo. Consideramos essa escolha pertinente pelo fato de que poucas pesquisas abordam a seção em questão, além do que esta se configura como o fechamento do trabalho, uma vez que sintetiza os resultados encontrados, resume o conteúdo total da pesquisa e apresenta a contribuição ofertada à área do conhecimento.

Apresentamos, como objetivo geral deste artigo, investigar a organização retórica da seção de considerações finais de monografias na cultura disciplinar de Linguística e, como objetivos específicos, identificar os movimentos e passos mais recorrentes na organização dessa seção bem como comparar a organização observada com modelos anteriores de descrição da seção em análise. A fim de cumprir com os objetivos propostos, nos embasamos nas formulações teóricas de Swales (1990; 2006), além das pesquisas desenvolvidas por Motta-Roth (1995), Bernardino (2000), Yang e Allison (2003), Buntton (2005), entre outros.

No que diz respeito à organização do artigo, primeiramente apresentamos uma visão geral da abordagem de gêneros proposta por Swales e da análise dos gêneros em movimentos e passos retóricos. Na seção posterior, discorreremos sobre estudos anteriores referentes ao gênero monografia e, em seguida, abordamos pesquisas prévias acerca da seção de considerações finais. Por fim, apresentamos as análises propriamente ditas, propondo um modelo de organização retórica da seção de considerações finais do gênero monografia na cultura disciplinar de Linguística.

2. A abordagem de gêneros de Swales

A visão que servirá como cerne desta proposta de pesquisa volta-se para as contribuições de John Swales (1990, 2006) para os estudos dos gêneros acadêmicos, cujos princípios teóricos oferecem conceitos-chave para o reconhecimento dos gêneros textuais e das práticas sociais que os envolvem (Biasi-Rodrigues, Hemais & Araújo, 2009). Os estudos de Swales voltam-se para os aspectos formais e funcionais dos textos, observando as práticas sociais e sua influência nas escolhas linguísticas dos textos. O autor voltou suas pesquisas para os estudos do Inglês para Fins Específicos¹, situando-as principalmente em contextos acadêmicos e profissionais.

Uma das grandes contribuições de Swales para os estudos de gênero foi a elaboração do modelo CARS (sigla de *Create a Research Space*), que abre caminho e serve como suporte teórico-metodológico para outras pesquisas que buscam descrever os movimentos e passos retóricos de diferentes gêneros. Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 32) acreditam que:

A maior contribuição de Swales aos estudos de gêneros, em termos analítico-metodológicos e pedagógicos, seja esse seu modelo de análise de gêneros textuais, que se caracteriza pela regularidade dos movimentos retóricos, com a força e a flexibilidade suficientes para ser aplicado nos mais variados contextos.

O movimento retórico (no original, *move*) é definido por Swales (2004, p. 228) como “uma unidade retórica ou discursiva que desempenha uma função comunicativa coerente em um discurso escrito ou falado”. O autor esclarece que, embora frequentemente existam pistas léxico-gramaticais que sinalizam a ocorrência de um dado movimento retórico, este não constitui uma unidade formal, mas sim um aspecto funcional na organização do gênero.

Os movimentos retóricos estão ligados aos propósitos comunicativos que o gênero compartilha e podem ser materializados através de estratégias retóricas diversas, as quais Swales denomina de passos (no original, *steps*). Os passos constituem, então, possibilidades de realização de um determinado movimento retórico.

Na elaboração do modelo CARS, Swales partiu primeiramente de um *corpus* composto por 48 introduções de artigo de pesquisa (Swales, 1984 citado por Biasi-Rodrigues, 2009) e depois ampliou este *corpus* para 110 introduções de diferentes áreas em uma pesquisa em co-autoria (Swales & Najjar, 1987). Através dessas análises, Swales identificou quatro movimentos na organização retórica de introduções de artigo de pesquisa: *estabelecendo um campo de pesquisa; resumizando pesquisas prévias, preparando a presente pesquisa e introduzindo a presente pesquisa*.

Após receber algumas críticas de outros pesquisadores ao modelo primeiramente proposto, principalmente em razão da dificuldade de separar os dois primeiros movimentos, Swales (1990) reformulou o modelo original, valendo-se de uma

¹ Também conhecida como ESP, sigla de “English for Specific Purposes”.

analogia ecológica. Nesse novo modelo são apresentados, ao invés de quatro, três movimentos: *estabelecer o território, estabelecer o nicho, ocupar o nicho*. Esse modelo de organização retórica foi denominado por Swales de CARS, pois o pesquisador constatou que, através da seção de introdução, os usuários tentavam estabelecer um espaço no qual a sua pesquisa pudesse ser situada.

A análise dos movimentos e passos retóricos dos gêneros proposta por Swales através do modelo CARS serviu de referência para vários pesquisadores da área de gêneros, sendo crescente o número de trabalhos que utilizam essa proposta teórica. Neste trabalho, nossa proposta é analisar a organização retórica da seção de considerações finais de monografias da área de Linguística. Dessa forma, abordaremos, na próxima seção, alguns estudos prévios relativos ao gênero monografia.

3. O gênero monografia

Inserido na esfera acadêmica, a qual é responsável por transmitir conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos das mais diversas áreas para a formação de profissionais, o gênero monografia constitui-se como uma forma do pesquisador iniciante discutir e aplicar os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos na academia.

Na visão apresentada por manuais de metodologia científica, tais como os de Lakatos e Marconi (1992), Geraldo (1995), Oliveira (2009), esse gênero tem passado por poucas alterações ao longo do tempo, embora o Ensino Superior tenha vivenciado mudanças significativas que visam a ampliação do acesso às universidades e a qualidade do ensino.

Entendemos que a monografia não deve ser considerada somente como um requisito avaliativo ou como uma condição para receber determinado grau, mas como um processo que contribui para a formação do pesquisador iniciante, possuindo, em alguns casos, caráter de iniciação científica. Chibeni (2012, p. 1), ao discorrer sobre o texto acadêmico afirma que:

O que caracteriza um texto acadêmico é, antes de tudo, o seu objeto: ele veicula o fruto de alguma investigação científica, filosófica ou artística. Deve, pois, refletir o rigor, a perspectiva crítica, a preocupação constante com a objetividade e a clareza que são parte inerente da pesquisa acadêmica.

Consideramos a monografia um gênero acadêmico que apresenta uma reflexão sobre um tema específico de determinada área e que possibilita ainda uma relação entre o conhecimento teórico discutido na academia e as percepções dos novos pesquisadores, possibilitando atingir resultados relacionados com o tema pesquisado. A expectativa é que a monografia apresente um posicionamento teórico e científico do graduando, além de demonstrar a capacidade de problematização e domínio dos pressupostos da área por parte de quem a produz.

No que se refere à organização desse gênero, ela se assemelha a outros pertencentes à mesma esfera, como artigo, tese e dissertação, diferindo na profundidade das discussões e também no nível de *expertise* do produtor. Em geral, a estrutura é composta de introdução, referencial teórico, metodologia, análise dos dados e conclusão/considerações finais.

Em uma perspectiva diferente da propagada pelos manuais de metodologia científica, a monografia abordada sob o enfoque dos gêneros discursivos é vista como uma produção escrita que está relacionada com diversas atividades do contexto acadêmico, desde a atividade de orientação, passando pelo levantamento de objetivos, revisão bibliográfica até chegar a escrita e reescrita do texto.

Em alguns casos, o primeiro contato do graduando com a escrita acadêmica é durante a produção do texto monográfico. Embora as pesquisas acadêmicas tenham crescido nos últimos anos, algumas universidades ainda não estimulam sistematicamente a produção científica, seja através da consolidação de grupos de pesquisa, apresentações de trabalhos em eventos ou publicações em periódicos. Nesse sentido, a produção do texto monográfico é uma atividade importante e necessária para a esfera acadêmica.

Especificamente sobre a seção de considerações finais², Geraldo Filho (1995, p. 92-93) considera que a conclusão é a parte do trabalho que contém “a síntese da discussão, a avaliação do trabalho e as propostas de novos problemas, novas questões que possam surgir no desenrolar da pesquisa”. Em nossas análises, portanto, buscamos observar se os acadêmicos apresentam realmente uma avaliação e propostas para novas questões que visam contribuir com a esfera acadêmica, tendo em vista que se tratam de produtores ainda inexperientes nas atividades acadêmicas. Na seção seguinte, discorreremos especificamente sobre esse elemento presente na monografia e em diversos outros gêneros acadêmicos.

4. A seção de considerações finais

A seção de considerações finais ainda é pouco abordada em trabalhos de análises de gêneros, entretanto, algumas pesquisas que focalizavam o gênero artigo científico se debruçam sobre essa seção, a exemplo da dissertação de Costa (2015), que analisa a estrutura de artigos das áreas de Linguística e Medicina. No entanto, ao observar os modelos apresentados pela autora e o *corpus* que compõe nossa pesquisa, percebemos que a seção de considerações finais de monografias difere em alguns pontos da organização apresentada no gênero artigo.

Costa (2015), ao analisar a seção de considerações finais de artigos de Linguística Aplicada, nos oferece uma proposta de organização retórica baseada em três movimentos:

² Sobre o título da seção de fechamento, destacamos que, no Brasil, é comum tanto o uso do termo “conclusão” quanto “considerações finais”. Entretanto, optamos por utilizar o último termo em virtude de ser essa a designação mais comum na área de Linguística, a qual foi enfocada pelo presente trabalho.

Tabela 1. Frequência de unidades informacionais em considerações finais de artigos experimentais da cultura disciplinar da área de Linguística (10 artigos analisados)

Movimento 1: Sumarizando o estudo	100%
Movimento 2: Avaliando o estudo	
Passo 1 — Indicando importância/vantagem	10%
Passo 2 — Indicando limitações	20%
Passo 3 — Avaliando a metodologia	0%
Movimento 3: Deduções a partir da pesquisa	
Passo 1 — Recomendando futuras pesquisas	30%
Passo 2 — Traçando implicação pedagógica	50%

Fonte: Costa (2015, p. 152)

Conforme pode ser observado nos dados apresentados por Costa (2015), o movimento mais presente nas considerações finais de artigos de pesquisa foi *Sumarizando o estudo*. Segundo a autora esse movimento possibilita que o pesquisador retome o percurso do trabalho, além de apresentar resultados e interpretações gerais sobre a pesquisa. O segundo movimento presente em maior proporção foi *Traçando implicação pedagógica*, o qual revela a relação das pesquisas com consequências nos âmbitos educacionais e pedagógicos. Nesse sentido, a seção de considerações finais, conforme descrita acima, reinterpreta o contexto geral da pesquisa e procura abordar alguma implicação da mesma.

Em uma pesquisa sobre conclusões de dissertações, Swales e Feak (2000 citado por Costa, 2015) afirmam que essa seção se caracteriza por atualizar o que se tem estudado na pesquisa. A análise dos autores teve como resultado a descrição dos seguintes movimentos: *discutir sobre as limitações do trabalho, sugerir pesquisas futuras e explicar a importância da pesquisa para a área*, e também *apresentar os principais resultados*, os quais, na maioria das vezes, identificam os achados mais representativos para a pesquisa. Podemos observar que a seção em questão apresenta uma espécie de síntese do trabalho realizado. Conforme os movimentos abordados pelo autor, podemos notar que a seção de considerações finais pode ser caracterizada por apresentar as contribuições do estudo, além das limitações encontradas.

Ao observar alguns trabalhos que descrevem gêneros acadêmicos, detectamos que a seção de considerações finais em alguns casos não é autônoma, como por exemplo, em artigos de pesquisa, no qual a citada seção algumas vezes aparece juntamente com a seção de Discussão. Nwogu (1997), ao analisar a estrutura e função de trabalhos da área de medicina, observa que não existe separadamente a seção de considerações finais. No entanto, o movimento final da seção de discussão declara as conclusões da investigação.

Um dos poucos estudos que aborda a seção de considerações finais independente da seção de discussão é o de Yang e Allison (2003), os quais analisaram como

os escritos em Linguística Aplicada apresentavam os resultados das pesquisas na seção de considerações finais. Em um *corpus* composto por vinte artigos, os autores identificaram a seção de considerações finais em treze exemplares, os quais apresentavam pesquisas empíricas, além de seis exemplares que continham seções finais sobre as implicações pedagógicas da pesquisa. Os movimentos e passos mais frequentes destacados por Yang e Allison foram:

Tabela 2. Descrição retórica da unidade de Conclusão da área disciplinar de Linguística Aplicada

Movimento 1: Sumarizando o estudo
Movimento 2: Avaliando o estudo
Passo 1 — Indicando importância/vantagem
Passo 2 — Indicando limitações
Passo 3 — Avaliando a metodologia
Movimento 3: Deduções a partir da pesquisa
Passo 1 — Recomendando futuras pesquisas
Passo 2 — Traçando implicação pedagógica

Fonte: Yang e Allison (2003, p. 379)

Os modelos de análise apresentados pelos autores citados, bem como suas reflexões nos servirão de base para analisar as monografias que compõem nosso *corpus*. Outra contribuição para esta pesquisa é a de Bunton (2005), o qual entende que grande parte dos estudos sobre considerações finais consideram-na como parte da seção de discussão. Diante disso, Bunton questiona a ausência de publicações sobre a estrutura real da seção de considerações finais. Diferentemente do que acontece em alguns artigos científicos, em uma tese de doutorado, a seção de considerações finais possui o estatuto de um capítulo separado (Bunton, 2005), o mesmo podendo ser observado com as monografias de conclusão de curso.

Na pesquisa realizada por Bunton sobre as seções de considerações finais foram selecionadas 45 dissertações e teses na Universidade de Hong Kong (HKU) entre departamentos e faculdades. As faculdades e números de teses selecionadas foram: Artes (3), Educação (3), Ciências Sociais (7), Arquitetura (1), Engenharia (10), Ciências (12), Medicina (6), Odontologia (1), além da Escola de Negócios (1) e do Centro de Planejamento Urbano e Gestão Ambiental (1). O interesse de Bunton era verificar se havia diferenças disciplinares na forma como as considerações finais eram escritas.

Ao analisar as nomenclaturas utilizadas para nomear a seção final de dissertações e teses, Bunton (2005) chega à conclusão de que os títulos das seções estudadas — considerações finais, conclusão, debate geral e conclusão e outros — podem indicar que a seção em questão apresenta seis funções principais, sendo elas: resumir os resultados da tese, discutir os os resultados de forma mais ampla do que em capítulos anteriores, chegar a conclusões (mais gerais do que os resultados), apresentar

implicações das conclusões, indicar recomendações futuras e sugerir áreas de futuras investigações. Com base nessas funções, ao analisar o *corpus*, o autor desenvolve um modelo de descrição retórica.

Tabela 3. Movimentos encontrados em conclusões de dissertações e teses de doutorado

Movimentos
1 — Atualização introdutória
2 — Consolidação do espaço de pesquisa
3 — Aplicações práticas/implicações/ e recomendações
4 — Recomendações para pesquisas futuras
5 — Concluindo atualização

Fonte: Bunton (2005, p. 217, tradução nossa)

Bunton (2005), ao analisar as conclusões, observou que o movimento 1, *Atualização introdutória*, apresenta-se em maior proporção. Esse movimento pode ser caracterizado como uma reafirmação da questão geral da pesquisa. Segundo o autor, este é um movimento relativamente fácil de ser identificado, pois geralmente aparece no início da seção, servindo como uma atualização do território de pesquisa, retomando algumas questões apresentadas no capítulo introdutório.

Em nossa pesquisa, partimos inicialmente dos modelos de organização retórica apresentados, embora não tenhamos seguido nenhum deles especificamente. Optamos por observar quais movimentos e passos dos dois modelos eram adequados ao *corpus* e quais não eram. Além disso, constatamos também a existência de movimentos e passos ainda não descritos, elaborando um novo modelo de organização retórica a partir da observação das seções de considerações finais das monografias que constituem nosso *corpus*.

5. Análise dos dados

A presente pesquisa analisou quinze considerações finais de monografias de conclusão de curso da área de Linguística. As monografias foram coletadas na biblioteca da Universidade Estadual do Piauí. Para a seleção do *corpus* obedecemos ao critério de não repetir orientador. Cada monografia foi catalogada através de um sistema alfanumérico: as letras ML (sigla de monografia de Linguística) e um número de 01 a 15, para organização da amostra. Através das análises realizadas, chegamos ao seguinte modelo descritivo:

Tabela 4: Modelo de organização retórica da seção de considerações finais do gênero monografia

Movimentos	Porcentagem
Movimento 1 — Retomando aspectos introdutórios da pesquisa	86,7%
Passo 1: Retomando o objetivo da pesquisa	13,3%
Passo 2: Contextualizando a pesquisa	80%
Passo 3: Apresentando a motivação da pesquisa	13,3%
Movimento 2 — Sumarizando contribuições da pesquisa	93,3%
Passo 1: Apresentando descobertas/resultados da pesquisa	86,6%
Passo 2: Apresentando a importância da pesquisa	33,3%
Movimento 3 — Indicando deduções a partir da pesquisa	73,3%
Passo 1: Indicando recomendações práticas	73,3%

Fonte: Elaboração de nossa autoria

O movimento 1, *Retomando aspectos introdutórios da pesquisa*, já descrito por Bunton (2005) caracteriza-se por retomar questões centrais da pesquisa, já apresentadas durante o trabalho. É um movimento mais geral, servindo como uma espécie de introdução para adentrar nos aspectos mais específicos da pesquisa.

No passo 1, *Retomando o objetivo da pesquisa*, o autor reapresenta o objetivo norteador da pesquisa; no passo 2 — *contextualizando a pesquisa*, o autor tece considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa, apresentando em alguns casos uma contextualização geral sobre o estudo realizado, assemelhando-se a um resumo do trabalho; já no passo 3, *Apresentando a motivação da pesquisa*, o autor indica as razões de caráter pessoal e/ou profissional que serviram como motivo para a realização do trabalho. Observamos que os produtores deram uma grande importância para o passo 2, que apresentou uma recorrência de 80%. A seguir, apresentamos exemplos de cada um dos passos:

Movimento 1 — Retomando aspectos introdutórios da pesquisa

Passo 1 — Retomando o objetivo da pesquisa

ML14: Procurou-se investigar como ocorre o ensino de língua materna nas turmas do 3º ciclo da educação de jovens e adultos, com o intuito de conhecer as concepções dessa língua, analisando as práticas de leitura, gramática e produção textual por meio da observação das metodologias aplicadas por esses agentes responsáveis pela administração dos conteúdos linguísticos.

Passo 2 — Contextualizando a pesquisa

ML1: A arte em suas mais variadas formas, seja através das narrativas literárias ou não, expressam os dilemas do homem, estes representados

pela miséria, pelos conflitos sociais e pelos próprios embates ideológicos que circundam os indivíduos no processo evolutivo da vida. Os seres humanos, dessa forma, são específicos na medida em que possuem uma capacidade inata e única, a linguagem, faculdade que torna o viver concreto, inteligível e principalmente apto para a materialização de culturas e ideologias.

Passo 3 — Apresentando a motivação da pesquisa

ML5: Com relação do motivo da escolha da temática adotada, em nenhum momento tivemos a pretensão de tornar excessivo o trabalho com a oralidade dentro das escolas, na verdade teve-se o propósito de promover uma discussão científica refletindo sobre o tema em questão. Desta forma, possibilitando a valorização deste método de ensino, além de dar a conhecer suas vantagens. Oferece ainda, evidências de que o trabalho com as práticas de oralidade contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes da língua.

O segundo movimento identificado no *corpus*, *Sumarizando contribuições da pesquisa*, é o movimento que se apresenta em maior porcentagem, presente em 93,3% do *corpus*. Nesse movimento, os autores sumarizam os principais resultados da pesquisa, além de apresentarem a importância do trabalho realizado.

O movimento 2 foi concretizado, no *corpus*, através de 2 passos, a saber: passo 1, *Apresentando descobertas/resultados da pesquisa*, o qual já era esperado na seção, uma vez que as pesquisas anteriores e até mesmo os manuais de escrita científica pontuam que a seção de considerações finais deve apresentar as descobertas/resultados alcançados pela pesquisa; o passo 2, *Apresentando a importância da pesquisa*, em que o autor destaca a relevância do trabalho empreendido. São apresentados abaixo os exemplos de cada passo:

Movimento 2 — Sumarizando contribuições da pesquisa

Passo 1 — Apresentando descobertas/resultados da pesquisa

Ex.: ML2: Neste trabalho constatou-se que o aluno da Educação de Jovens e Adultos, apesar das dificuldades observadas ao praticarem a leitura constituem-se perfeitamente da competência de se produzir significados por meio da realização de leituras. Assim como, tem consciência plena de que essa atividade é favorável a sua própria aprendizagem acerca das práticas sociais questionadas, como também para compreender certas funcionalidades da língua vernacular.

Passo 2 — Apresentando importância/contribuição da pesquisa

ML11: A importância deste trabalho reside na tentativa de buscar superar os preconceitos sobre trabalhar com a infinidade de texto que se apresenta no dia a dia do professor e dos alunos nessa modalidade onde os alunos já possuem uma carga subjetiva de conhecimento.

O Movimento 3, *Indicando deduções a partir da pesquisa*, o qual já fora descrito por Yang e Alisson (2003), apresentou apenas um passo, denominado *Indicando recomendações práticas*, o qual foi o terceiro passo mais frequente no *corpus*, com uma porcentagem de 73,3%. Com isso pudemos perceber que as monografias que compõem o *corpus*, na maioria das vezes, apresentam recomendações que podem contribuir para a atuação prática dos profissionais, as quais, nesse caso, estão geralmente relacionadas com a prática docente. Não encontramos, no *corpus*, recomendações para pesquisas futuras, diferentemente dos resultados obtidos por Bunton (2005) e Yang e Alisson (2003). A seguir, temos um exemplo:

Movimento 3 — Indicando deduções a partir da pesquisa

Passo 1 — Indicando recomendações práticas

ML9: As escolas devem buscar formas de prevenção nas propostas de trabalho, preparar os professores para entenderem seus alunos, diferenciar um a um, respeitar o ritmo de cada um, pois a escola deve ser um ambiente onde a criança possa sentir-se bem.

Com a análise do *corpus* percebeu-se que os três movimentos retóricos apresentaram-se em número bastante considerável, não havendo uma discrepância na ocorrência entre eles. Os passos mais frequentes foram *Contextualizando a pesquisa e Apresentando descobertas/resultados*, com 80% e 86,6% de ocorrência, respectivamente.

6. Considerações finais

Em nossas análises, foi possível constatar que, em linhas gerais, a organização retórica da seção de considerações finais do gênero monografia é, em parte, semelhante ao que foi descrito pelo trabalho de Yang e Alisson (2003) para o artigo de pesquisa e também, em parte, próxima ao observado por Bunton (2005) em sua análise de dissertações e teses, de forma que foi possível construir um modelo descritivo que se beneficiou de contribuições de ambas as pesquisas.

Contudo, também constatamos aspectos ligeiramente distintos. Nossas análises mostraram que há, nas monografias, uma grande valorização do passo de contextualização da pesquisa, o qual, além de ser bastante recorrente, é também, muitas vezes, desenvolvido de maneira bastante extensa na seção de considerações finais, o que não foi constatado nas pesquisas sobre artigos e sobre dissertações e teses.

Além disso, também observamos que um passo ressaltado pelos dois modelos, a recomendação de pesquisas futuras, não ocorre no *corpus* analisado, o que talvez seja consequência do nível de *expertise* dos produtores das monografias, que ainda não estão familiarizados com as questões emergentes na área de que participam e, portanto, com possíveis aspectos que ainda poderiam ser pesquisados a partir da temática que desenvolveram.

Esperamos que os resultados da pesquisa desenvolvida neste trabalho possam auxiliar os graduandos, como membros em formação na esfera acadêmica, a organizar as considerações finais de seu trabalho monográfico. Acreditamos que outras pesquisas com *corpora* mais extensos e também com exemplares de outras áreas possam esclarecer ainda mais os conhecimentos sobre esse gênero que é tão frequentemente solicitado ao fim dos cursos de Ensino Superior do Brasil.

Referências bibliográficas

- Bernardino, C. G. (2000). *Depoimentos dos alcóolicos anônimos: um estudo do gênero textual* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza..
- Biasi-Rodrigues, B., & Hemais, B. (2005). A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In J. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debate* (pp. 108-129). São Paulo: Parábola.
- Bunton, D. (2005). The structure of PhD conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes*, 207-224.
- Chibeni, S. S. (s.d.). *O texto acadêmico*. [Postagem na página pessoal]. Recuperado em 2 maio, 2015, de <http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/textoacademico.pdf>.
- Costa, R. L. S. (2015). *Culturas disciplinares e artigos acadêmicos experimentais: um estudo comparativo da descrição sociorretórica* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Geraldo Filho, I. (1995). *A monografia na universidade*. São Paulo: Papirus.
- Lakatos, E. M, & Marconi, M. de A. (1992). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos* (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Motta-Roth, D. (1995). *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Nwogu, K. N. (1997). The Medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138.
- Oliveira, J. L. (2009). *Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica* (6a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pereira, C. C. (2007). *Formas e funções do discurso do outro no gênero monográfico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Pereira, C. C. (2012). *A produção do gênero monografia em discursos de professores e alunos do curso de Letras* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Rego, I. A. A. do. (2012). *Análise das marcas ideológico-discursivas presentes na introdução e na conclusão das monografias de alunos da graduação do curso de Letras/UERN* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yang, R., & Allison, D. (2003). Research articles in Applied Linguistics: moving from Results to Conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385.

Teaching Written, Oral and Mixed Academic Genres in an ESP Course at the Universidad Nacional de Entre Ríos

O ensino de gêneros acadêmicos escritos, orais e mistos em um curso de inglês para fins específicos na Universidad Nacional de Entre Ríos

Diana Monica Waigandt

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
carwaig@gmail.com

Resumo

Em 2013, a Facultad de Ingeniería (Universidad Nacional de Entre Ríos) comprometeu-se a executar os planos de melhoramento para a excelência em seu Relatório de Autoavaliação apresentado à CONEAU. Entre os seus objetivos está o de fortalecer as práticas de sala de aula orientadas a desenvolver as habilidades de expressão oral e escrita dos estudantes. No entanto, ainda são insuficientes as ações sistematizadas que se aplicam para desenvolver estas habilidades nos estudantes de graduação. Nosso trabalho apresenta uma experiência que se levou a cabo em Inglês II na que se combina a leitura de textos acadêmicos na L2 com tarefas/atividades que visam a produção de gêneros escritos e apresentações orais na L1. Afim de refletirmos sobre a complexidade que significa o ensino de gêneros escritos, orais e mistos de maneira simultânea, descrevemos as mudanças que foram introduzidas em nossas sequências pedagógicas, comentamos os principais resultados que as tais mudanças tem produzido até o momento e, por fim, discutimos algumas dificuldades que temos enfrentado e as consequências que este projeto poderia ter sobre nosso trabalho no futuro.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Gêneros acadêmicos; Inglês instrumental; Avaliação formativa; Gêneros de formação.

Abstract

In 2013, the Faculty of Engineering (National University of Entre Ríos) pledged to carry out a strategic plan for advancing excellence in its Self-Assessment Report presented to CONEAU. One of its goals is to strengthen classroom practices aimed at developing oral and written skills in the students. However, systematic actions to develop these skills in undergraduates are still scarce. Our paper presents an experience carried out in English II which combines reading academic texts in the L2 with tasks that aim at producing written genres and oral presentations, both in

the L1. In order to reflect upon the complexity involved in teaching written, oral and mixed genres simultaneously, we describe the changes we have introduced to our pedagogical sequences, comment on the main outcomes such modifications have brought about so far, and finally discuss some difficulties we have faced and the implications this project might have for future work.

Key words: Academic literacy; Academic genres; ESP; Formative Assessment; Student genres.

1. Context for the project

Academic literacy development plays a key role in academic settings worldwide. This is why students from all over the world who enter higher education institutions must acquire oral, written, auditory and visual language proficiency to learn effectively in any academic program. In other words, in order to become a full member of the academic world, undergraduate students who seek to enter the target discourse community of their choice (Swales, 1990) need not only to become competent users of a variety of formal language skills, but must also understand and effectively master the ways in which information and knowledge are organized and communicated in the different disciplines they are studying. What is more, to be prepared to navigate college policies, assignments, expectations and cultural norms, students also need to develop a range of non-linguistic skills that include organizing, planning and researching together with cognitive abilities, learning modes and work habits. In addition, academic success requires certain proficiency in technological and online new literacies.

Following the guidelines of the Federal Council of Engineering Deans of Argentina (CONFEDI) stated in the First Agreement on Generic Skills (2006) and in the Declaration of Valparaiso on Generic Skills for Ibero-American Engineers (2013), the Faculty of Engineering (National University of Entre Ríos) pledged to carry out a strategic plan for advancing excellence in the College's Self-Assessment Report (2013) presented to CONEAU. The general objective of the "curriculum and pedagogical improvement plan" is to strengthen aspects related to the teaching methods and the learning process in the Bioengineering curriculum. One of its specific goals is to strengthen classroom practices aimed at developing oral and written skills in the students. However, systematic actions to develop these skills in undergraduates are still scarce.

This scene triggered the following questions: How could we enhance the development of our students' academic literacy? How could we help them acquire the set of non-linguistic skills, work habits and character traits considered to be critically important to success in today's world? How might the subject we teach connect to our students' professional practice?

Our paper presents an academic experience which reflects on the application of a new methodological model to already existing educational practices in an English course for Bioengineering and Bioinformatics undergraduates. These adjustments address the need to embark on a didactic approach that builds not only on knowledge but also on expertise in higher education students' discourse practices. These modifications are also meant to raise our students' interest in the subject, while enabling them to join high-quality communication interactions in their educational and professional contexts.

2. English courses in Argentinean higher education programmes

In the higher formal Argentinean education system, English language courses usually focus on a single skill — reading comprehension — to equip students with the necessary tools to read specific subjects, that is, they do not study the target language for general purposes. These courses deal with English for Specific Purposes (ESP) and are concerned with those communication skills that are required for reading academic texts. This almost unanimous decision has been made countrywide owing to two main reasons: firstly, English courses are seldom allotted more than between 100 and 150 hours in the curriculum and, secondly, because a single teacher is generally responsible for the teaching of large classes.

English at the Faculty of Engineering (National University of Entre Ríos) is a compulsory component of the curricula for both Bioengineering and Bioinformatics, which are the two main programmes offered by the institution. In addition, English is also an obligatory module of the recently implemented *Tecnicatura Universitaria en Producción de Medicamentos*, a short-term programme of studies that offers training on how to become a pharmacy technician.

At our college, English is divided into two modules: English I, taught at Year 2; and English II, which belongs to Year 3 in the programmes. As is the case with most English courses at universities in our context, the decision to implement foreign languages as from the second year of the different programmes is based mainly on the consideration that learners should first build upon some background knowledge of the different specific areas of study, especially given that the main goal of our lessons is the reading comprehension of academic and scientific texts in the foreign language, and also because the texts that we use in our lessons generally draw upon the contents of the curriculum as a whole.

3. An eclectic genre-based approach

English I is an annual course and it was allotted a total of 84 hours in the curriculum (3 hours a week distributed in 28 weeks which correspond to both terms). English II is also annual and compulsory. It was allotted 48 hours (2 hours a week distributed in 28 weeks corresponding to both academic terms). The general goal of these two

stages as proposed in the syllabus is to enable students to develop comprehension strategies to read academic texts in English related to the subjects taught in the curriculum.

In furtherance of this goal, our theoretical approach to teaching is genre-based and integrates contributions from two traditions, i.e. English for Specific Purposes (ESP) represented by Swales (1990) and the North American Rhetoric studies represented by Miller (1984, 1994) and Freedman and Medway (1994). The first is a text-based approach to genre which focuses on the formal and functional features of texts, relating them to the values and rhetorical purposes of the discourse community they were produced within. The New Rhetoric, on the other hand, concentrates on context and considers genres and their rhetorical and social purposes and ideologies in a critical manner (Bawarshi & Reiff, 2010). This eclectic approach allows for a perfect integration of a functional view of language and of concepts and considerations such as discourse centrality, and communicative and strategic competence.

Our approach also acknowledges the influence of other studies that have guided the teaching of academic reading and writing from genre and disciplinary approaches and that have contributed to the development of academic literacies (Bazerman *et al.*, 2009; Carlino, 2005, 2013; Hyland & Bondi, 2006; Hyland 1998, 2004, 2009, 2012; Hyon, 1996; Natale 2012; Thaiss *et al.*, 2012).

Within the frame of the genre-based approach described, our first step was to select appropriate material for the development of reading comprehension skills. We looked out for texts that represent the complex networks or constellations of academic and research genres (Swales, 2004) we want our students to become familiar with during the courses. The classification of scientific discourse displayed in Table 1 was of valuable help during the selection process.

Table 1. Adapted from Ciapuscio (2000)

SCIENTIFIC DISCOURSE	GENRES	SOURCE	CHANNEL	TYPE OF COMMUNICATION
Pedagogic discourse	Book / Manual chapter	Books Manuals Coursebooks The Internet	Written	Asymmetrical (expert - novice)
Popularizing discourse	Editorial Article Review Interview	Magazines Newspapers Brochures The Internet	Written	Asymmetrical (journalist / expert – novice / non specialist)
Specialized discourse	Abstract Research article Literature review Paper Poster Patent	Journals The Internet Conference proceedings The Internet	Written	Symmetrical (expert – peers)

In English I we chose texts from manuals and coursebooks because they are generally rich in reformulations and examples, they usually use metadiscoursal markers and are accompanied by visual displays which facilitate comprehension. In this first level, other genres such as interviews, book reviews and popularizing articles are also included as reading material. In the second level — English II — the target genres are longer popularizing articles and *the myriad communicative events* (Swales 2001:1) produced by the target discourse community that use specialized scientific discourse to reach their goals, i.e. research articles, patents and literature reviews.

4. An innovation project

Since 2014, as part of an innovation project, and keeping on a par with the main specifications set by the strategic plan for advancing excellence mentioned in the contextualization to this paper, a number of modifications have been introduced to the activities planned for the English II syllabus. We thoroughly revised our in-house materials focusing on both the selection and sequencing of genres and the design of activities to meet our goals. We moved beyond traditional reading comprehension activities and devised tasks that could serve both to check comprehension of the texts students read and to develop written and oral communication skills. A range of academic and scientific genres that includes popularizing and research articles and patents was selected for reading purposes in L2. The comprehension tasks aim at the production of three written genres in L1 (slide and poster presentations and

abstracts). In addition, learners are expected to prepare and give oral presentations to a scientific or professional forum, presentations which are also performed in the mother tongue.

4.1 Improving teaching & learning strategies

In order to carry out this project, we designed a number of performance tasks. Generally speaking, performance tasks are meaningful due to the fact that a) they may be considered “authentic” in the sense that they resemble those tasks actually carried out by members of the discourse community in real life; b) they foster the development of critical thinking and the application of higher order skills, and c) represent a more engaging approach given that they tend to be more intellectually challenging and interesting for learners. In addition, we focus on learning progressions, that is, a series of “sequenced subskills and bodies of enabling knowledge” (Popham, 2008: 24) whose acquisition will enable our learners to achieve our target curricular aims.

Accordingly, the tasks that we set in our lessons are guided and usually involve collaborative work. One of the reasons for this is that most of our students have very little prior L2 knowledge as well as diverse individual experiences in L1 reading and writing. Thus, the incorporation of this type of tasks is gradual and it increases in complexity, culminating in the elaboration of the abstract for a research article. In the case of English II, towards the end of Semester 2 learners are assigned a whole project, which involves a series of steps. These include: a) the selection of a topic of interest and the elaboration of a dossier, which includes two research articles and a patent on the same topic; b) the production of an abstract in which learners account for the problem tackled and the main findings of the articles analysed; and c) the design of a slide presentation (either on powerpoint or prezi), which includes actually giving the presentation to an audience. It is important here to highlight that these final presentations are based on the selection of reading material that is, in turn, based on a list of topics closely related to the main subjects covered in the Engineering and Bioinformatics Programmes, thus leading learners to display a whole set of integrated skills and knowledge areas.

To systematically foster the concerns mentioned before, the following interventions have been gradually introduced:

we provide our learners with an extensive list of topics to choose from;

we introduce our students to the world of academic websites, specialized search engines for research and indexing services;

we exchange views on the habits of the target discourse communities;

we specifically go over the main characteristics (rhetorical forms, moves, functions and contexts) of the target constellation of academic and professional genres (research article, abstract, patent, slide presentation,

poster; conference presentation) (Swales 2001);

we carry out activities to understand the rationale of the genre, i.e. the social practices it is the vehicle and the product of (Swales 2001; Miller 1984; Freedman and Medway 1994).

we invite other Faculty members to discuss given genres (e.g. patents).

The afore-mentioned innovations were designed to endow students with a complete overview of strategies and conventions on the acquisition of qualified performance, as needed before and after graduation. All the tasks assigned along this final project are contextualized and guided, involve collaborative work, and ask students to produce written, visual and speech genres in Spanish on the basis of a previous reading task carried out in English. As Estienne and Carlino (2004) explain, teaching practices and teaching notions differ greatly, so we propose a new way of scaffolding these reading practices by devoting time and effort to instructing learners to prepare slide presentations and posters to support formal oral and visual presentations. We guide them towards the abilities mastered by expert readers or keynote speakers, creating opportunities for them to have access to related knowledge and techniques.

From this approach, discourse practices are explicitly taught so that students perform reading, writing and oral tasks belonging to the academic and professional community they are entering.

4.2 Conference presentations

One of the main innovations introduced in our course is given by the fact that the oral presentations are filmed and the data collected are shared with the students. This, in turn, allows for the latter to:

- analyse their own performance and take decision thereupon
- become aware of covert aspects of their presentations
- develop an objective vision of the self
- develop a holistic appreciation of the positive and negative aspects of their presentations
- become autonomous learners
- keep a record of their learning process and progress

In addition, the data ensuing from the conference presentations are used as input to implement formative assessment (FA) strategies, the second important innovation introduced to our syllabus.

5. Formative assessment

In the light of the conceptual foundations described before in this paper, changes were gradually introduced in the design of the course so that curricular objectives, teaching and learning activities and assessment maintained a “constructive alignment” (Biggs *et al.* 2011).

The role assigned to assessment in the educational field has varied over time, shaped by social, economic and political conditions, and also by scientific and technological advances. In recent years, however, research has supported the long-standing idea that assessment systems influence students’ learning process (Biggs *et al.*, 2011; Hasan, 2011, Brown, 2013). Based on the distinction drawn by Scriven (1967) between formative and summative assessment, Black and Wiliam (1998) provided guidelines for the practical implementation of (FA). They defined FA as that comprising “all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged” (1998: 7).

The incorporation of FA practices has been done in the light of a consideration of teaching that places the learner at the centre of the process and that goes round problem solving tasks. Thus, we understand assessment as an integral component of the learning process, which encompasses not just knowledge of the L2 but also pragmatic, discursive, strategic and other socio-cultural aspects involved in the process here described (Gvirtz & Palamidessi, 2008; Perrenoud, 2008). Bringing the learner to the centre of the process also involves the development of strategies that can allow for the reflection upon the learner’s own performance and a consideration of the outcomes of the collaborative work learners engage in.

Thus, in order to provide our students with the necessary tools, we make use of modes of ‘authentic’ assessment, through the implementation of assessment rubrics. In other words, at the end of each oral presentation, our students assessed their own performance and that of their peers by completing a number of feedback sheets, either in paper and pencil or online. From this perspective, feedback is at the core of the process, providing students with meaningful commentary related to performance for the purpose of helping both teachers and students make adjustments that will improve students’ achievement of intended curricular aims (Popham, 2008: 5).

5.1 Self- and peer assessment

Race (2001) claims that tutor assessment is not always sufficiently valid, reliable or transparent and that students usually assess themselves and their peers in the classroom quite naturally. Consequently, the benefits of implementing alternative forms of assessment like PA and SA rely on the fact that these:

- deepen students' learning experiences
- gradually lead students into the assessment culture
- help students towards becoming autonomous learners
- help students develop skills relating to life-long learning
- help students to gain much more feedback than would otherwise be possible
- gets students to reflect on their own work
- can open up productive student-tutor dialogues
- enhance students' performance in traditional assessments instances (Race, 2001: 6-7).

5.2 Assessment rubrics

Assessment rubrics are fully aligned to the main tenets of FA. The selection of this evaluation tool was done in the light that rubrics do not only help instructors to devise a plan of action but also — and most importantly — allow for setting relevant learning goals so that students can meet the intended learning outcomes. These are tools of a more qualitative nature, that allow for the assessment of the learning process as a whole, and which can focus not only on content or concept learning, but also on learning procedures and attitudes. It is worth mentioning here that this type of assessment is generally ungraded.

The rubrics designed for our project have also been used as specific tools that inform and guide our students towards the completion of the different tasks and the requirements these have. Thus, part of the learning process involved an understanding of the different task requirements and being able to fulfill them successfully. Moreover, the use of assessment rubrics provided us with opportunities for targeting assessment at very specific aspects of the tasks set, and the learners with informative feedback on their performance and outcomes in a very specified learning continuum.

Students were assessed on a scale of 1-4 in twelve major areas that are required to meet the most significant characteristics of the speech event genre being addressed. These four scales were designed in order to represent the four main steps on the learners' road towards expertise. Thus, step 1 corresponds to a novice member of the target discourse community, step 2 to a competent member, and steps 3 and 4 to advanced and expert members accordingly.

In addition, in the PA instances, learners were also given the opportunity to include a handwritten open comment, if necessary, at the end of the sheet.

6. Assessing the project

In order to assess the outcomes and the possible impact our project had both on learners and the course itself, we decided to implement an online assessment survey, using Google Forms. The survey enquired about the participants' main impressions on the project and their work and it consisted of 13 Likert-type scales followed by optional open-ended questions designed to collect narrative responses for any further elaboration or comments. The questions included variables connected to:

- the topics selected
- the learners' own choice of texts
- performance standards suggested by the rubrics
- feedback provided after the evaluations
- learning outcomes and future implications derived from the activities
- teachers' guidance and online behaviour throughout the project

The total number of responses was 17 out of 24.

6.1 Survey results

This section briefly discusses the main data emerging from the online survey. We have decided to focus solely on those aspects that seem to have affected learning the most and that are most closely connected with the main aims of our project.

In the first place, 94% of the respondents expressed their satisfaction with the tasks and the project itself as a whole. Generally, motivation was high as can be evidenced by the fact that one of our students became teacher assistant of the course.

In connection to the main specifications of the project, relevant responses can be summarized as follows:

- 41% of the answers provide positive feedback on the use of teacher evaluation rubrics and the criteria for assessment, agreeing that they are suitable and comprehensive, with only a minor number of learners (5%) claiming that the rubrics were difficult to understand. Furthermore, 14 out of 17 of the participants agree that teacher's guidance and monitoring throughout the process was effective.
- Participants agree that PA rubrics are a satisfactory instrument for assessing their work while 76.5% considered it a more than suitable tool.
- 41% of the participants stated that the practices involved in the project helped them improve their L2 reading comprehension skills. 53% responses agree on

the fact that such practices also enhanced their L1 writing and speaking practices in the academic context.

- 70.6% of the respondents showed satisfaction with the use of video recording as a SA strategy.

7. Some caveats

The project here described represents our initial attempts to systematize a number of teaching and learning strategies that we have been introducing in our course in the last two years, and whose main aim is to help our learners to gradually insert themselves in the target discourse community. As such, some limitations were observed along the process.

- Time constraints: the little time available for the development of this project, coupled with other academic responsibilities students had to comply with, impinged our work at times, for example in terms of the possibilities of further instruction and feedback on the part of the teachers, or task preparation and completion within deadlines on the part of the students. Another related factor that had an impact on the normal development of the lessons was the excessive number of national and local holidays.
- Assessment strategies: As mentioned before in this paper, the implementation of FA tools encompasses a whole attitudinal change towards evaluation, in this case including the learners' understanding and implementation of assessment practices they are not usually familiar with. This, for instance, caused a number of difficulties such as the lack of more global forms of PA and the tendency of assessing classmates by focusing solely on the more "visual" aspects of the speech event genre (e.g. slide format) and thus leaving aside richer aspects like message communication and sense of the audience.
- Attitudes: This caveat refers to a certain disregard for the proper implementation of FA on the part of some learners, or a somewhat irresponsible behaviour in their attempts to do so, as is exemplified by the fact that a minor number of learners did not complete the online forms in due time and left classmates unassessed.
- L2-L1 interaction: one last limitation to the effective development of the project pertains to the fact that the students are asked to read in the L2 and to write and give their presentations in the L1. This sometimes leads the less proficient learners to translate from one text to the other, instead of producing their own original texts in the L2.

8. Conclusions and recommendations for future work

In agreement with the main specifications set by the strategic plan for advancing excellence mentioned in the contextualization to this paper, in 2014 we carried out an innovation project in our English II classes at the Faculty of Engineering (National University of Entre Ríos). We replaced the traditional reading comprehension activities with a series of performance tasks that engaged our students in a range of

academic and professional practices that helped them become familiar with the rules that govern their target academic community. The implementation of rubric-based FA together with the fact that the conference presentations were video recorded helped learners not only to become more self-aware and objective in terms of their own performance, but also to negotiate and reach consensus in terms of the standards expected for an expert member of the discourse community.

The data emerging from the survey discussed in section 5 and the lively discussions that took place in class during the feedback sessions suggest that the activities engaged the students cognitively and helped them develop skills such as critical thinking, problem solving, interpreting, observing, experimenting together with work habits they will need until and after graduation.

Speech event genres such as conference presentations are difficult to master and have been devoted little attention. The language of conferencing (Ventola *et al.* 2002), the Ph.D. defense and several other research talks (Swales 2004) have been explored for non native English speakers in English academic settings. However, if there is more to a high quality oral presentation than students standing in front of the class, further research should be carried out from both discursive and pedagogical points of view if we are determined to help the novice members when “climbing the academic ladder” (Swales 2004:3) towards expertise.

References

- Bawarshi, A., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press and The WAC Clearinghouse. Retrieved from http://wac.colostate.edu/books/bawarshi_reiff/genre.pdf.
- Bazerman, C., Bonini A., & Figueiredo, D. (Eds.). (2009). *Genres in a changing world*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Retrieved from <http://wac.colostate.edu/books/genre/genre.pdf>.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brown, G. A., Bull, J., & Pendlebury, M. (2013). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Ciapusio, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2(2), 39-71.

- Estienne, V., & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 4(3), 9-17. Retrieved November 10, 2015, from http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Estienne_y_Carlino_Leer_en_la_universidad_ens_y_apr_una_cultura_nueva_6-004-Estienne_etAl.pdf.
- Freedman, A., & Medway, P. (eds.). (1994). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2008). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hassan, O. A. (2011). Learning theories and assessment methodologies: an engineering educational perspective. *European Journal of Engineering Education*, 36(4), 327-339.
- Hyland, K., & Bondi, M. (Eds.). (2006). *Academic Discourse Across Disciplines*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary Identities: Individuality and Community in Academic Writing*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-722.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Miller, C. (1994). Rhetorical community: The cultural basis of genre. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 67-78). London: Taylor and Francis.
- Natale, L. (Ed.). (2012). *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado en <http://www.ungs.edu.ar/prodeac>.
- Popham, W.J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA (USA): ASCD.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Race, P. (2001). A Briefing on Self, Peer and Group Assessment. *Generic Assessment Series*, 9. York: LTSN Generic Centre.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge, London: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thaiss C., Bräuer G., Carlino P., Ganobcsik-Williams L., & Sinha A. (Eds.). (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Retrieved from <http://wac.colostate.edu/books/wpww/>.

El acceso al sistema comunicativo universitario en dos asignaturas del ciclo básico de la formación en Ingeniería y Ciencias Sociales

The access to the university communication system in two subjects of the basic cycle of training in Engineering and Social Sciences

Miriam María Rosa Casco

Departamento de Lenguas y Facultad de Ciencias Sociales (Proyecto ECCO, Estudios de Cultura y Comunicación), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
miriamcasco@speedy.com.ar

Resumen

El objetivo general del estudio fue realizar una exploración parcial del sistema comunicativo universitario en el ingreso a las carreras de Ingeniería y Ciencias Sociales. Para ello llevamos a cabo el relevamiento de todos los textos sobre la base de las cuales se organizan dos asignaturas correspondientes al ciclo básico de cada área de formación: Análisis Matemático I (primer año, ciclo básico de Ingeniería) y Fundamentos de Sociología y Comunicación Social (primer año, ciclo básico de Ciencias Sociales). Paralelamente entrevistamos a los docentes de cada cátedra — tanto profesores como auxiliares — con el fin de ampliar la información y recoger observaciones sobre la funcionalidad áulica de los textos. El panorama obtenido muestra la tensión entre unidad y diversidad, homogeneidad y heterogeneidad en el sistema comunicativo universitario, y exige profundizar tanto en las diferencias como en los vasos comunicantes entre géneros de formación y géneros expertos.

Palabras clave: Géneros en la universidad; Sistema comunicativo universitario; Ingreso a la universidad.

Summary

The overall objective of the research was to conduct some partial exploration of the university communication system characterizing the college entrance to the Engineering and Social Sciences courses of studies. For this aim, we conducted a study of all the texts on the basis of which two subjects corresponding to the basic cycle of each area of training are organized: *Mathematical Analysis I* (first year, basic cycle of Engineering) and *Fundamentals of Sociology and Social Communication* (first year, basic cycle of Social Sciences). Parallel to this, we interviewed the lecturers in each chair — both professors and assistant professors — in order to collect further information and comments on the classroom functionality of texts. The picture obtained shows the tension between unity and diversity, homogeneity

and heterogeneity in the university communication system, and requires deepening the research into both the differences and the communicating vessels between training genres and expert genres.

Keywords: Genres at the university; University communication system; College entrance as intellectual affiliation.

1. Breve fundamentación teórica

El presente trabajo se inscribe en un campo en el que se entrecruzan la indagación acerca de las prácticas de lectura y escritura propias del mundo académico con las preguntas referidas al proceso de ingreso a la cultura universitaria.

Partimos del concepto de *afiliación* como la etapa culminante de un arduo proceso por el cual un sujeto logra el *pasaje* de la cultura propia a la cultura universitaria. La afiliación se realiza en los planos institucional e intelectual, es decir, implica tanto el dominio de reglas de la organización administrativa y funcional como el aprendizaje de formas del trabajo intelectual. En este segundo plano el ingresante debe abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria (Coulon, 1995, p. 158 y ss.; 1997, *passim*).

En el difícil tránsito hacia la afiliación el recién llegado atraviesa “una serie de rupturas brutales” (Coulon, 1997, p. 37) entre las cuales es central la ruptura discursiva. Esto se debe, ante todo, a la complejidad del sistema comunicativo universitario (en adelante SCU). En efecto, en la universidad circulan, se superponen e imbrican discursos genéricamente heterogéneos, inestables, multifuncionales — o, al menos, bi-funcionales, en tanto se utilizan para construir saber y comunicarlo — y pertenecientes a distintas esferas de actividad (Pollet, 2000, 2001; Camps y Castelló, 2013). Para aprender su nuevo “oficio” el estudiante debe insertarse en esa comunidad discursiva que conceptualiza, categoriza y comunica el saber de modo particular (Beacco, 2004).

Además, el choque del novato con una nueva cultura discursiva está signado por la relativa invisibilidad de las reglas que rigen la producción, circulación y recepción de los discursos universitarios. En tal situación, las posibilidades y alcances del aprendizaje por inmersión — de larga tradición y extendida vigencia en el contexto de nuestras instituciones — son cuestionados por quienes sostienen que la lectura, la escritura y la oralidad también deben ser objeto de enseñanza en el nivel superior (Carlino, 2005) y en ello está comprometida, especialmente, la labor de los expertos de cada disciplina (Bazerman, 2005).

Ahora bien, ¿cómo aproximarnos a las realizaciones efectivas del SCU en cada área específica de la formación universitaria? A este respecto Parodi (2003) se basa en el presupuesto de que los textos de lectura obligatoria que el profesor entrega a sus

alumnos son los medios para que accedan al conocimiento disciplinar y, por ende, se incorporen paulatinamente a las comunidades discursivas profesionales (2). El autor afirma que “partir de las lecturas obligatorias en algunas áreas disciplinares constituye un modo de construir un panorama del universo lingüístico y discursivo a través del cual estos sujetos en formación acceden al conocimiento disciplinar y, en parte, a través de ello se integran paulatinamente a sus respectivas comunidades.” (Parodi, 2007, p. 2). Este presupuesto puede orientar, efectivamente, los trabajos de descripción del SCU pero las conclusiones a las que se arribe deben ser matizadas considerando la distancia que parece existir entre los programas de lectura establecidos por las cátedras y las prácticas de lectura efectivamente realizadas.

En cuanto a la noción de *género*, nos basamos en los principios fundantes establecidos por Bajtín (1982), para quien el lenguaje es acción social. Según su ya clásica propuesta, las distintas esferas de la praxis humana producen discursos que se organizan en constelaciones, los géneros discursivos. Y éstos, de acuerdo con reformulaciones posteriores de la teoría bajtiniana, constituyen acciones tipificadas que responden a contextos sociales recurrentes. Asimismo, los géneros se definen por regularidades que trascienden las tipificaciones textuales, razón por la cual se deben estudiar en el plano de la *actividad*; son históricos y situados, por tanto cambiantes; no son “puros” sino mixtos y por ello difíciles de catalogar; constituyen constructos que condicionan, facilitan y regulan la realización particular/individual de los textos empíricos, no obstante lo cual permiten la creatividad de los usuarios, es decir, son abiertos (Milian, 2000).

Finalmente nos interesa puntualizar que los estudios sobre géneros en la universidad se han concentrado en las esferas científica y profesional y con menos frecuencia se han ocupado de los géneros empíricos que regulan las prácticas comunicativas en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Este campo menos explorado reclama nuestra atención en tanto una didáctica de los discursos universitarios que se pretenda eficaz debería basarse en descripciones situadas de los discursos que articulan los quehaceres cotidianos por los cuales un sujeto es reconocido en la comunidad académica como estudiante. En esta dirección, y con el propósito de compartir un estudio exploratorio del funcionamiento del SCU en la etapa de ingreso a la Universidad, se presentan los resultados parciales de un trabajo de campo llevado a cabo en las Facultades de Ingeniería y de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina.

2. Síntesis de un estudio de caso. Metodología

El objetivo general del estudio fue realizar una exploración parcial del sistema comunicativo universitario en el ingreso a las carreras de Ingeniería y Ciencias Sociales. Para ello llevamos a cabo el relevamiento de los textos sobre la base de los cuales se organizan dos asignaturas correspondientes al ciclo básico de cada área de formación: *Análisis Matemático I* (primer año, ciclo básico de Ingeniería) y *Fundamentos de Sociología y Comunicación Social* (primer año, ciclo básico de

Ciencias Sociales). Paralelamente entrevistamos a los docentes de cada cátedra — tanto profesores como auxiliares — con el fin de ampliar la información y recoger observaciones sobre la funcionalidad áulica de los textos.

Así, los principales procedimientos de recolección de datos — que corresponden a observación indirecta — fueron los siguientes: análisis de los programas de las dos materias, entrevistas (exploratorias, abiertas y en profundidad) y acopio de la totalidad de materiales disponibles para el alumnado en las dos fotocopiadoras institucionales.

Una vez reconstruido el corpus completo de materiales escritos que los ingresantes deben leer para estudiar, leer para escribir de acuerdo con distintas consignas de trabajo, leer para cumplir con los requisitos de evaluación en ambas materias, se realizó una sistematización mediante una matriz de rasgos genéricos que nos permitió identificar y describir siete géneros discursivos. Sobre esta base descriptiva analizamos las realizaciones concretas de cada género en las dos materias elegidas, lo cual nos permitió identificar rasgos comunes y diferencias por área disciplinar. Al mismo tiempo, las entrevistas nos proveyeron datos reveladores sobre los géneros en uso.

3. Acerca de la matriz para la sistematización de datos

Los datos recogidos fueron sistematizados mediante una matriz inspirada en un instrumento metodológico propuesto por Parodi y equipo (formulación inicial de 2003, perfeccionada en 2008) que hemos readecuado en función de un corpus diferente y una consideración parcialmente distinta de las variables de análisis. Hemos escogido esta herramienta puesto que perseguimos propósitos cercanos: los lingüistas de la Escuela Lingüística de Valparaíso, Chile, se proponen identificar, definir y clasificar los géneros discursivos que emergen a partir de un corpus de textos escritos, recolectados en cuatro ámbitos disciplinares universitarios y profesionales (Psicología, Trabajo Social, Ingeniería en Construcción y Química Industrial). Además, se trata de un instrumento metodológico que ha resultado coherente con nuestros objetivos porque los autores hacen explícita la decisión de considerar el cruce de rasgos situacionales, funcionales y textuales y las variables que dan cuerpo a los criterios son utilizadas bajo el principio de *predominancia* (Parodi y otros, 2008, p. 46). Es decir, considerando que los textos y los géneros no son unidades circunscriptas de manera absoluta ni cerradas en sí mismas, los rasgos constitutivos se identifican por relaciones de dominancia de unos sobre otros.

En los siguientes puntos explicamos brevemente los criterios generales de la matriz:

El *macropropósito comunicativo* es el objetivo último por el cual un género discursivo se utiliza en un intercambio comunicativo. La propuesta de identificación de macropropósitos se basa en la consideración de que en todo género confluyen un propósito comunicativo general y un conjunto de propósitos comunicativos menores que lo configuran (Parodi, op. cit., p. 47).

Los *modos de organización del discurso* constituyen tipos recurrentes de combinación de enunciados que expresan una forma reconocible por su estructura jerárquica interna y su unidad compositiva (Parodi, op. cit., p. 49). Se trata, en palabras de Charaudeau (1992, p. 634), de principios de organización de la materia lingüística que dependen de la finalidad comunicativa.

La *relación entre los participantes* se describe a través de la identificación de los roles que las personas adoptan en un intercambio comunicativo. Para casos como el que nos ocupa Parodi (op. cit., p. 48) propone proyectar los roles de habla (hablante/escritor; oyente/lector) hacia roles determinados por el grado de experticia de los integrantes de una comunidad discursiva (escritor experto, lector lego, escritor lego, lector experto, etc.).

El *contexto ideal de circulación* es aquel en el que originalmente un género es empleado. En su estudio Parodi (op. cit., p. 50) identifica los contextos pedagógico, laboral, científico y universal.

La *modalidad* alude al modo/s semiótico(s) utilizado(s) en los géneros discursivos, los cuales pueden concretarse en dos tipos de signos: verbales y no verbales. Los verbales se distinguen en orales y escritos y los no verbales pueden ser fórmulas científicas, imágenes, dibujos, tablas, diagramas, etc. (Parodi, op. cit., p. 51).

4. Resultados

En el área de Ciencias Sociales se recolectaron 45 textos que constituyen realizaciones de cinco géneros discursivos mientras en el área de Ingeniería se relevaron 29 textos que son realizaciones de cuatro géneros discursivos. La aplicación de la matriz nos ha permitido identificar siete géneros discursivos que se distribuyen por materias según el detalle de las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Géneros en Análisis Matemático 1

GÉNERO DISCURSIVO	MACROPROPÓSITO COMUNICATIVO	MODOS DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO	RELACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES	CONTEXTO IDEAL DE CIRCULACIÓN	MODALIDAD
Examen	Evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el desarrollo de la cursada de la asignatura.	Enunciativo	Escritor experto-lector/escritor lego	Pedagógico	Bimodal: componentes verbales + representaciones matemáticas (fórmulas)
Guía didáctica	Instruir sobre contenidos teóricos disciplinares y procedimientos matemáticos.	Argumentativo (descriptivo-enunciativo)	Escritor experto-lector/escritor lego	Pedagógico	Multimodal: componentes verbales + representaciones matemáticas (fórmulas) + disposiciones iconográficas particulares de la información (tablas, diagramas, gráficos, figuras)
	Guiar y comprobar la comprensión de conceptos y procedimientos matemáticos.	Enunciativo (argumentativo-descriptivo)	Escritor experto-lector/escritor lego	Pedagógico	Multimodal: componentes verbales + representaciones matemáticas (fórmulas) + disposiciones iconográficas particulares de la información (tablas, diagramas, gráficos, figuras)
Manual	Instruir sobre contenidos teóricos disciplinares y procedimientos matemáticos.	Argumentativo (descriptivo-enunciativo)	Escritor experto-lector/escritor lego	Pedagógico	Multimodal: componentes verbales + representaciones matemáticas (fórmulas) + disposiciones iconográficas particulares de la información (tablas, diagramas, gráficos, figuras)
Programa	Presentar de modo sumario el plan de desarrollo de la asignatura.	Descriptivo	Escritor experto-lector lego, semilego o experto	Pedagógico	Monomodal: componentes verbales

Tabla 2. Géneros en Fundamentos de Sociología y Comunicación Social

GÉNERO DISCURSIVO		MACROPROPÓSITO COMUNICATIVO	MODOS DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO	RELACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES	CONTEXTO IDEAL DE CIRCULACIÓN	MODALIDAD
Apunte de cátedra		Guiar la lectura de fuentes bibliográficas.	Argumentativo (narrativo)	Escritor experto/lector lego	Pedagógico	Monomodal: componentes verbales
Examen		Evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el desarrollo de la cursada de la asignatura.	Enunciativo	Escritor experto-lector/escritor lego	Pedagógico	Monomodal: componentes verbales
Programa		Presentar de modo sumario el plan de desarrollo de la asignatura.	Descriptivo	Escritor experto-lector lego, semilego o experto	Pedagógico	Monomodal: componentes verbales
Texto disciplinar	Ensayos clásicos de Ciencias Sociales	Persuadir acerca de un planteamiento teórico o ideológico.	Argumentativo	Escritor experto-lector experto	Científico	Monomodal: componentes verbales
	Textos de teoría sociológica	Persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular refiriendo a sus principios básicos y autores de referencia.	Argumentativo	Escritor experto-lector experto	Científico	Monomodal: componentes verbales
	Otros ensayos de Ciencias Sociales	Informar y persuadir sobre procesos históricos y sociales.	Argumentativo	Escritor experto-lector experto	Científico	Monomodal: componentes verbales
Trabajo práctico		Guiar y comprobar la comprensión de conceptos y discusiones teóricas contenidos en las fuentes bibliográficas de lectura obligatoria.	Enunciativo	Escritor experto-lector/escritor lego	Pedagógico	Monomodal: componentes verbales

5. Análisis e interpretación de los datos

5.1 Géneros en la formación y transversalidad de lo explicativo

Si consideramos los macropropósitos identificados en los géneros, así como los modos predominantes de organización discursiva, surge un punto interesante de comparación entre las áreas involucradas. Una revisión de las tablas nos muestra que los géneros de Ingeniería se destinan fundamentalmente a *instruir* (sobre contenidos conceptuales y procedimentales) y a *evaluar*, mientras los géneros de Sociales —

aunque también contienen esos dos macropropósitos — se destinan sobre todo a *guiar lecturas* y a *persuadir*. A pesar de estas diferencias, tanto los géneros de Ingeniería como los de Ciencias Sociales se construyen mediante diferentes formas de articulación entre los modos argumentativo y enunciativo en ocurrencias discursivas destinadas a *explicar* o a *solicitar el despliegue de explicaciones*.

Esto último nos lleva a atender la proposición de Pollet (2001) acerca de la transversalidad que tendría “lo explicativo” en el SCU. Sea que se analicen diferentes géneros, sea que se analicen las variaciones al interior de un mismo género, en los discursos universitarios — sostiene la autora — siempre está presente lo explicativo. Pero según se persigan propósitos científicos o didácticos, lo explicativo será gestionado y realizado de formas muy variables. La variación tiene que ver con factores de orden muy diverso: “Diversidad de puntos de vista epistemológico, diversidad en lo que concierne a las representaciones de situaciones explicativas, de realizaciones discursivas, lingüísticas y textuales de la explicación. Esa variedad es la razón por la cual (...) se utiliza la expresión explicativo con una forma neutra sustantivada, es decir, lo explicativo” (Pollet, op. cit., p. 10). Esta gestión diferenciada de lo explicativo y la diversidad de sus ocurrencias en los diferentes discursos universitarios — prosigue la autora — constituyen un elemento esencial de la variedad de la comunicación universitaria y de la relación con el saber que ella implica.

Advertidos de la imposibilidad de trazar líneas divisorias claras, en nuestro caso podríamos sostener que lo explicativo tiene distintas formas de realización inscriptas en un *continuum* cuyos dos polos extremos son la exposición-explicación, por un lado, y la argumentación, por el otro. Así en los géneros de Ingeniería lo explicativo se utiliza para presentar y definir conceptos relativamente “cerrados”, para desenvolver frente al lector las formas codificadas del lenguaje matemático y para mostrar el despliegue lógico de procedimientos. En los géneros de Ciencias Sociales lo explicativo se utiliza para presentar y explicar conceptos básicos de teoría social pero también — y fundamentalmente — para articular el despliegue de una argumentación razonada destinada a convencer al lector acerca de una visión particular de los temas tratados.

5.2 La cantidad de textos objeto de lectura

Como se ha adelantado y de acuerdo al plan nominal de lecturas obligatorias, los docentes de Ciencias Sociales proyectan para sus estudiantes el contacto con 45 textos y los docentes de Ingeniería proyectan 29. Estas cifras — con la prudencia debida ya que se trata de un relevamiento acotado a dos materias — podría tomarse como un primer indicador para suponer que en el inicio de sus carreras los estudiantes de Ciencias Sociales estarían en contacto con una mayor cantidad de textos escritos. En este aspecto nuestro relevamiento arroja datos coincidentes con los presentados por Parodi y equipo (2007 y 2008), quienes presentan indicios de que los estudiantes del ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas leerían cuatro veces más que los

estudiantes de Ciencias Básicas y de la Ingeniería. De todos modos, en nuestro caso — además de la mirada cuantitativa — es el análisis cualitativo de la variedad genérica lo que marca la diferencia. Como se explicará más adelante, los datos indicarían que los estudiantes de Ciencias Sociales deben tomar contacto no sólo con mayor cantidad de textos sino también con una mayor variedad de géneros.

Es cierto que inicialmente las cifras no arrojan una diferencia muy notable: los ingresantes de Ingeniería entran en contacto con cuatro géneros discursivos y los de Ciencias Sociales con cinco. En el área de Ingeniería hemos registrado *examen, guía didáctica, manual y programa*; en tanto en Ciencias Sociales hemos identificado *apunte de cátedra, examen, programa, texto disciplinar y trabajo práctico*. Pero ocurre que la caracterización multirasgos revela que los géneros del corpus de *Análisis Matemático I* poseen un patrón discursivo muy similar, en cambio los géneros del corpus de *Fundamentos de Sociología y Comunicación Social* exhiben mayor variación.

En efecto — salvo el género *programa*, que se ha relevado pero no tiene incidencia alguna en las prácticas discursivas de los estudiantes — en *Fundamentos de Sociología y Comunicación Social* hay géneros con diferencias marcadas entre macropropósitos comunicativos, modos de organización discursiva y contexto ideal de circulación. Incluso dentro de un mismo género, el *texto disciplinar*, se reconocen distintas realizaciones. En cambio en *Análisis Matemático I* todos los exámenes, las dos guías didácticas y el conjunto completo de manuales tienen una organización retórica recurrente: presentación de conceptos mediante sus denominaciones convencionales, definiciones, explicaciones (de conceptos y/o de procedimientos), graficaciones, representaciones mediante lenguaje matemático, ejemplificación, planteo de problemas, ejercitación y ampliaciones de lo expuesto mediante comentarios, explicaciones adicionales, glosarios de términos, etc. Todo lo cual nos permitiría sostener que los géneros con los que se enfrentan los alumnos de Ingeniería tienden a la homogeneidad mientras los géneros identificados en Ciencias Sociales poseen rasgos de mayor heterogeneidad inter e intragenérica.

La variación interna del género *texto disciplinar* en *Fundamentos de Sociología y Comunicación Social* se constituye en una prueba importante de la anterior afirmación, toda vez que sabemos por las entrevistas que la materia tiene su columna vertebral en esos textos. Y, además, porque los docentes plantean la lectura de los textos disciplinares como un proceso recursivo (un movimiento de “ida y vuelta” de unos a otros). En efecto, son los mismos profesores quienes establecen la distinción entre *ensayos clásicos de Ciencias Sociales* (“los clásicos”, en la denominación habitual que utiliza la cátedra), *textos de teoría sociológica* (“los manuales”) y *otros ensayos de Ciencias Sociales*. Hecha tal diferenciación, hacen explícito un programa de lecturas en el que sería fundamental: 1) Leer “los clásicos” para acceder a las fuentes básicas de la disciplina y 2) Leer “los manuales” para entender a los clásicos.

Es importante aclarar que en este contexto de formación la denominación “manual” tiene un sentido particular que no coincide con la definición habitual de *manual*

universitario. Éste, como se ha expuesto, es un texto escrito con exclusivos fines de instrucción. En cambio los textos que los docentes de *Fundamentos de Sociología y Comunicación Social* califican como manuales son prestigiosos ensayos del ámbito de las Ciencias Sociales contemporáneas, los cuales fueron originalmente escritos para ser leídos por otros pensadores y/o pares expertos y no con fines didácticos sino con fines persuasivos y aún polémicos. ¿Por qué los docentes de la materia les llaman insistentemente “manuales”? Porque los utilizan como tales, es decir, generan un programa de lecturas donde esas fuentes bibliográficas se ponen al servicio de la interpretación de otras fuentes — consideradas “clásicas” — sobre el conocimiento sociológico. Si se considera que además preparan *apuntes de cátedra* de carácter resuntivo (subsidiarios de las fuentes básicas), se podría sostener que — al menos en términos programáticos — los docentes de *Fundamentos de Sociología y Comunicación Social* están promoviendo un *continuum* lector entre ocurrencias discursivas con grados crecientes de complejidad. El uso efectivo de los géneros en la intervención didáctica estaría favoreciendo de este modo el acceso complejo y progresivo a la lógica de los saberes disciplinares.

Entendemos que el valor de este dato es relevante, especialmente si se lo pone en relación con las esferas comunicativas involucradas. Volviendo a la comparación entre asignaturas, la identificación de géneros discursivos por área disciplinar permite observar que en primer año de Ingeniería el proyecto de lecturas sólo contempla el acercamiento de los estudiantes a géneros discursivos de la esfera didáctico-pedagógica, mientras el plan de Ciencias Sociales contempla el contacto con las esferas didáctico-pedagógica, científica y de difusión/divulgación de conocimientos. En el primer caso los textos median exclusivamente relaciones entre docentes y alumnos (escritor experto/lector lego) pero en el segundo los estudiantes también deben leer textos que originalmente fueron escritos por un experto en la disciplina y destinados a un lector modelo semilego o experto. Como resultado de ello puede afirmarse que los estudiantes de Ciencias Sociales estarían potencialmente más cerca de conocer desde el inicio la *diversidad* del sistema comunicativo universitario y durante el mismo proceso de entrada estarían obligados a acercarse a los universos disciplinares de sentido por inmersión inmediata en las discursividades de la esfera científica.

5.3 La distancia entre los proyectos y las prácticas de lectura

Las estimaciones presentadas en el apartado anterior deben relativizarse ante los datos provistos por los docentes entrevistados. Éstos declaran que el proyecto nominal de lecturas — aún cuando se presente como obligatorio — sufre una reducción *de hecho*. En la práctica los estudiantes “se quedan”¹ con algunos materiales y descartan otros. De acuerdo con las manifestaciones de los docentes de *Análisis Matemático I*, prácticamente todos los estudiantes de Ingeniería cumplen con las diferentes

¹ En adelante se recogen observaciones extraídas de las entrevistas realizadas. Con frecuencia utilizamos expresiones entrecomilladas para reproducir declaraciones textuales que, con variaciones, suelen aparecer en todos los diálogos.

instancias de cursado y acreditación de la materia sin consultar los manuales indicados en la bibliografía. De modo similar, la mayor parte de los alumnos de Ciencias Sociales cursan y rinden los exámenes de *Fundamentos de Sociología y Comunicación Social* sin leer los textos especializados que los docentes consignan como fuentes científicas de lectura obligatoria. Así, los estudiantes de Ingeniería reducen sus prácticas de lectura a las *guías didácticas* (preparadas por los profesores) y los de Ciencias Sociales a los *apuntes de cátedra* (también producidos por los docentes). Estos se convertirían, así, en *géneros de reemplazo* en tanto sustituyen la lectura de textos especializados (sean éstos los de mayor complejidad, como los ensayos o tratados científicos; sean los de menor complejidad, como los manuales universitarios).

Ahora bien, estas reducciones *de hecho* practicadas por los estudiantes son reforzadas por los mismos docentes quienes, según sus propios testimonios, promueven concentraciones del SCU en la esfera didáctico-pedagógica. En efecto, en ambas asignaturas los docentes han producido los apuntes de cátedra o las guías didácticas en función, según afirman, de las dificultades de escritura y de lectura de los estudiantes. Dado que éstos “no saben tomar apuntes”, “copian mal”, o “no pueden hacer una buena lectura comprensiva de las fuentes”, con el correr del tiempo los profesores han producido textos para amortiguar esas fallas. Esa decisión ha sido radical — si se nos permite la expresión — en *Análisis Matemático I*: los docentes han escrito las guías (sobre todo la denominada “guía teórico-práctica”) para asegurarse de que los estudiantes tengan un apunte articulado con los contenidos mínimos desplegados en las clases. En este caso la guía escrita por el docente tiene el propósito explícito y deliberado de reemplazar a los apuntes o notas personales de los estudiantes. En el caso de la asignatura *Fundamentos de Sociología y Comunicación Social*, los apuntes de cátedra en su realización efectiva son, según el testimonio de los docentes, “resúmenes de lectura” pensados para guiar la comprensión de las fuentes básicas. Pero los estudiantes los prefieren y evitan el contacto con las fuentes de las que provienen.

La heterogeneidad “teórica” del sistema comunicativo universitario se iría desplazando, entonces, hacia una homogeneidad práctica. Esta concentración recurrente en géneros didácticos (como el manual) o más especializados (como el texto disciplinar) también ha sido observada por Parodi (2003, 2009) al analizar materiales de lectura obligatoria en diferentes áreas de formación. Asimismo Solé, Castells, Gràcia y Espino (2006), en una investigación que examina tareas de lectura y de escritura obligatorias contenidas en los planes docentes, señalan una tendencia hacia la uniformidad y la concentración en textos didácticos producidos por los profesores. Esto se debería a decisiones estratégicas de docentes y alumnos ante las dificultades de lectura que presentan los textos académicos y científicos “auténticos” (Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006, p. 162). El caso analizado por estas autoras muestra que en los planes de los profesores los “textos académicos de tipo docente” tienen una presencia más elevada que los “textos académicos,

científicos y profesionales ‘auténticos’”. De hecho, afirman, los textos escritos por los docentes constituyen globalmente más de la mitad de lo que se propone leer con fines de aprendizaje (e incluso en un número menor de asignaturas esos textos son *lo único* que leen los estudiantes) (Solé, Castells, Gràcia y Espino, op. cit., p. 174).

Estas prácticas pueden ser interpretadas en un doble — y hasta contradictorio — sentido. Se podría pensar que el énfasis didáctico indica una mayor sensibilidad del docente en relación con el momento de transición hacia la afiliación intelectual que está atravesando el ingresante; pero al mismo tiempo mantendría alejado al estudiante de la discursividad científica y por tanto demorada su entrada a las lógicas disciplinares. Inclinado a una interpretación optimista, Parodi (2009) señala que no es sorprendente que en áreas tan distintas como Psicología, Trabajo Social, Química Industrial e Ingeniería en Construcción circule casi exclusivamente el género manual: su estructura retórica prototípica permite al aprendiz un acercamiento gradual y andamiado a núcleos de conocimiento disciplinar. Solé, Castells, Gràcia y Espino (op. cit., p. 174), en cambio, hablan de una lectura positiva y de otra algo más negativa del mismo fenómeno: los textos escritos por los docentes podrían considerarse como instrumentos para facilitar el paso de la cultura del libro de texto escolar a la cultura académica y científica pero su presencia excluyente revela el empobrecimiento del abanico de lecturas previsto en los proyectos.

Finalmente, la comprobación *en el uso* de la existencia de “géneros de reemplazo” podría constituir un indicio de la consolidación de conductas pragmáticas destinadas exclusivamente a los resultados, quizá en detrimento de una auténtica formación intelectual. De hecho, el objetivo de aprobar las materias suele superar — y frecuentemente sustituir — al objetivo de formarse. Al respecto existen serias advertencias sobre el crecimiento de prácticas estudiantiles y pedagógicas que consolidarían “relaciones evasivas con el conocimiento” (Ortega, 1996-1997).

6. A modo de cierre

Entendemos que el apuntalamiento de la afiliación intelectual de los nuevos estudiantes requiere otorgar visibilidad a los géneros que componen el SCU. Pero si la descripción se realiza con base exclusiva en un esquema programático de lecturas puede que obtengamos más información sobre la lógica curricular y las representaciones de la formación disciplinar que sobre lo que verdaderamente sucede en las aulas. Es decir, el panorama nominal de lecturas nos provee datos acerca de una construcción didáctica virtual pero no nos habilita a hacer afirmaciones seguras en relación con las prácticas efectivas de docentes y alumnos. En este sentido, en el trabajo descriptivo que nos propusimos resultó fundamental explorar los materiales y entrevistar a los docentes. Estos procedimientos metodológicos nos permitieron obtener información empírica que, en trabajos futuros, necesita ser ampliada mediante observación de las prácticas estudiantiles e investigación en aula.

El panorama obtenido muestra la tensión entre unidad y diversidad, homogeneidad y heterogeneidad del SCU en las dos áreas exploradas. Asimismo, la concentración en géneros de la esfera didáctico-pedagógica y las reducciones de hecho operadas por los participantes hablarían, a un tiempo, de atención a las dificultades de los ingresantes y de desatención a la misión institucional de incorporar a los estudiantes en los universos científico-disciplinares y profesionales.

Nos parece importante seguir indagando esta cuestión puesto que cualquier conclusión apresurada o tajante no reflejaría una interpretación satisfactoria. Tanto las investigaciones sobre el ingreso que hemos consultado como los datos empíricos que hemos recogido y analizado arrojan informaciones contradictorias. Por un lado, la concentración en la esfera didáctico-pedagógica de *Análisis Matemático I* indicaría que el equipo de cátedra tiene presente en sus decisiones la situación de tránsito hacia la afiliación intelectual de los estudiantes de Ingeniería, razón por la cual elegiría un tipo de comunicación discursiva fuertemente anclada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero se sabe por numerosas investigaciones sobre el ingreso que la afiliación depende también de que el estudiante encuentre en sus primeros meses — e incluso días — de cursada informaciones, prácticas y lecturas cercanas a las representaciones que se ha hecho sobre su futuro profesional (Guichard, 1995; Reguillo Cruz, 2000; Carli, 2007). En este sentido podría suponerse que la decisión de acercar a los alumnos también a la esfera científica — tomada por el equipo de cátedra de *Fundamentos de Sociología y Comunicación Social* — puede resultar más acertada para retener al alto porcentaje de ingresantes que se mantiene, durante los primeros meses, en la inestabilidad y la duda. Las consecuencias de esas decisiones docentes no son fáciles de evaluar. Es necesario estudiar muy bien el contexto situacional y la realización efectiva de los géneros para determinar hasta qué punto el énfasis didáctico de las prácticas discursivas es un factor que favorece la afiliación intelectual y en qué medida la *inmersión* inmediata en la esfera discursiva científica se constituye en un *refuerzo de afiliación*.

De cualquier modo, sea que se programe un sistema acotado de lecturas — como en la asignatura de Ingeniería que estudiamos —, sea que se trabaje con un programa abierto y muchas veces aluvional — como en el caso de Ciencias Sociales —, los géneros deberían enseñarse. Pero para ello habría que *volverlos visibles*, en primer lugar, para los docentes. Estos actores fundamentales de la formación de los jóvenes suelen debatirse entre la simplificación para no expulsar y la complejización para incorporar de manera plena en las áreas del saber. Quizá los que nos dedicamos a analizar los discursos podamos contribuir — con descripciones como la presentada — a dar visibilidad a uno de los implícitos universitarios que expulsa a unos y frustra a otros.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Indiana: Parlor Press/WAC.
- Beacco, J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, (153), 109-119.
- Camps, A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carli, S. (2007). La experiencia universitaria contemporánea. Transmisión y sociabilidad. *Conferencia en el marco del Programa de Evaluación, Acreditación e Innovación*, Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 6 de julio, 2009, en http://www.academica.unc.edu.ar/evaluacion/pensar-la-universidad/conferencia_carli.pdf.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Ciapuscio, G., & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios & M. T. Fuentes (Eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción*. Salamanca: Almar.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Coulon, A. (1996, octubre). Penser, classer et catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université. *Espace universitaire* [en ligne], (15).
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: PUF.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Milian, M. (2000). *Proyecto docente*. Didáctica de la lengua. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, UAB.
- Ortega, F. (1996-1997). Docencia y evasión del conocimiento. Estudios. *Revista del Centro de Estudios Avanzados*. Universidad Nacional de Córdoba, (7-8), 6-15.
- Parodi, G. (2003). Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles. *Revista Signos*, 36(54), 207-223.
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63), 147-178.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2009). El corpus académico y profesional del español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios filológicos*, (44), 123-147.
- Pollet, M.-Ch. (2000). Les étudiants face aux discours universitaires: de la réception d'un savoir stabilisé à celle d'un savoir en construction. *Ateliers, Cahiers de la Maison de la Recherche*, Université de Lille 3, (25), 11-25.
- Pollet, M.-Ch. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles: De Boek Université.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Editorial Norma.

Sanmartí, N. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En T. Álvarez Angulo (Dir.), *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Solé, I., Castells, N., Gràcia, M., & Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, 37(1-2), 157-176.

El sujeto universitario y los géneros académicos: la lectura y la escritura en la formación del estudiante

The university subject and the academic genres: reading and writing in student's training

Karina Savio

UBA, UNAJ, CONICET
karinasavio@fibertel.com.ar

Resumen

En esta presentación, tomando en cuenta la teoría de las representaciones sociales (Bourdieu, 1985; Jodelet, 1989; Moscovici, 1989; Moscovici y Marcová, 2003), nos interrogamos acerca de la importancia de la concepción de sujeto universitario tanto para el estudio como para la enseñanza de los géneros académicos de formación. Para ello, el trabajo pondrá en diálogo el análisis de los resultados de encuestas realizadas a estudiantes y docentes universitarios de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, por un lado, y un corpus constituido por informes de lecturas escritos por alumnos de primer año, por el otro. Entre los resultados que hemos obtenido, se ha evidenciado, por un lado, la existencia de cierta tensión entre el modo en que los estudiantes y los profesores perciben las prácticas de lectura y escritura universitarias y el cumplimiento efectivo de estas prácticas, y, por el otro, la aparición de un sujeto universitario en formación, que debe ser tomada en cuenta al momento de enseñar los diferentes géneros académicos.

Palabras clave: Discurso universitario; Representación social; Escritura; Lectura; Universidad.

Abstract

In this presentation, taking into account the theory of social representations (Bourdieu, 1985; Jodelet, 1989; Moscovici, 1989; Moscovici and Marcova, 2003), we think about the importance of the concept of university subject to both the study and the teaching of training academic genres. To do this, this study will establish a dialogue between the analysis of the results of a group of surveys of students and academics of the Universidad Nacional Arturo Jauretche, on the one hand, and a group of reports written by freshmen, on the other. Among the results we have achieved, we observe, on the one hand, the existence of a tension between the ways students and teachers perceive the academic practices of reading and writing and the compliance of these practices, and, on the other, the emergence of a university subject in training, which must be taken into account at the moment of teaching the different academic genres.

Keywords: University discourse; Social representation; Writing; Reading; University.

1. Introducción

La problemática de la enseñanza de la lectura y de la escritura en la universidad se ha convertido, en los últimos años, en un interrogante académico convocante. Esto ha ido acompañando un proceso gradual, pero en permanente crecimiento, relativo al establecimiento de diversas propuestas pedagógicas dentro de los planes de estudio de grado y de posgrado, y a la publicación de múltiples manuales, guías de trabajo y demás materiales, que buscan aprehender las dinámicas del texto universitario para un estudiante ajeno a tales manifestaciones discursivas. Lo que estos dispositivos pretenden es que el interesado se entrene en el manejo de determinados géneros y se familiarice con ciertos rasgos lingüísticos, textuales y discursivos frecuentes en el lenguaje que circula por los pasillos de esta institución.

En los materiales que se emplean en las clases y en los objetivos de las diversas propuestas pedagógicas, subyace la idea de que la lectura y la escritura son, además de herramientas pasibles de ser transformadas, prácticas sociales que imprimen una resignificación de la realidad. En efecto, se espera que el estudiante ingrese a una cultura escrita específica y reproduzca el decir académico. Para ello, debe aprender a leer y a escribir como “universitario”. De esta forma, se aspira a que reconozca sus errores, sea capaz de emplear las estrategias que se le enseñan y, en términos de Bajtín (1979), dominar ciertos géneros discursivos académicos.

En esta presentación, parto de dos premisas fundamentales. En primer lugar, la lectura y la escritura forman parte del discurso universitario, cuyo efecto es la construcción de un tipo particular de sujeto: lector analítico y escritor avezado en las convenciones académicas. En segundo lugar, las dificultades del estudiante relativas a estas prácticas responden no solamente a deficiencias en el aprendizaje de los aspectos normativos del lenguaje sino también al desafío que conlleva el trabajo con géneros académicos. En este sentido, me interesa interrogar al estudiante como *sujeto universitario*. Intentaré, para ello, responder las siguientes preguntas: ¿qué imagen tiene el estudiante como lector/escritor antes de su encuentro con la lectura y la producción de géneros académicos y posterior a él?, ¿qué imagen tiene el docente del estudiante como lector/escritor?, ¿qué lugar ocupa la especificidad de los géneros académicos dentro de este imaginario?, ¿qué imagen se desprende del estudiante como lector/escritor en la producción de un género académico particular? Para dar cuenta de estos interrogantes, el trabajo pondrá en diálogo el análisis de los resultados de encuestas realizadas a estudiantes y docentes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), ubicada en la provincia de Buenos Aires en Argentina, por un lado, y un corpus constituido por informes de lectura escritos por alumnos de primer año, por el otro.

Un dato relevante a destacar es que esta universidad abrió sus puertas en el año 2011. Su objetivo explícito es la integración, inclusión y promoción social de los sectores populares que viven en el municipio de Florencio Varela y el perfil de los estudiantes, en su mayoría, corresponde a la primera generación de estudiantes universitarios/as y/o tericarios/as en la historia de sus familias (Ceresani *et al.*, 2013).

2. Enfoque teórico-metodológico

En 1969, Jacques Lacan (1975) propone su tipología de los cuatro discursos. Distingue así cuatro tipos de lazo social: el discurso de la histérica, el discurso del analista, el discurso del amo y el discurso universitario. No es el objetivo de esta exposición desarrollar esta tipología. Ni tampoco extrapolar estas nociones al análisis que aquí presento. Pero sí señalar que el producto del discurso universitario es, según este psicoanalista, un sujeto dividido, un sujeto sujetado por el todo-saber de los grandes autores, que no logra ser amo de su propio saber. Este sujeto se propone, entonces, como parte y, a su vez, efecto de este discurso. Siguiendo esta posición, considero, en este trabajo, que el discurso universitario construye un determinado tipo de estudiante: un sujeto sujetado a las demandas institucionales.

Ahora bien, en tanto este sujeto está inmerso en prácticas de lectura y escritura que poseen una doble naturaleza, cognitiva e histórico-social (Arnoux, 2009), y que se encuentran atravesadas por numerosas variables –procesos de índole cognitivo, cuestiones socioculturales e históricas–, me interesa reflexionar sobre la población que asiste a la UNAJ. Analizaré, por un lado, tomando en cuenta la teoría de las representaciones sociales (Bourdieu, 1985; Jodelet, 1989; Moscovici, 1989; Moscovici y Marcová, 2003), el imaginario de los estudiantes y de los docentes que concurren a esta casa de estudio y, por el otro, los problemas de escritura que surgen de la producción de un grupo de alumnos. En este trabajo, al igual que Castorina, Barreiro y Toscano (2005), entiendo que la representación se define como una forma de conocimiento socialmente elaborada, que construye una realidad social y permite comprenderla. A su vez, implica un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones de los sujetos en su articulación con los grupos.

Nuestro corpus de análisis está conformado, entonces, por tres grupos:

Encuestas a estudiantes: 303 ingresantes respondieron una primera encuesta presencial a comienzos del 2013 en el primer día de clases y 171 alumnos, una segunda encuesta, similar a la anterior, salvo por la última pregunta, al término del primer año académico, luego de haber cursado el Taller de Lectura y Escritura, materia obligatoria del ciclo inicial¹. Para esta exposición, analizaremos las respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Le gusta leer? Si es así, ¿qué tipo de lecturas prefiere?
2. ¿Escribe a menudo? ¿En qué momentos?
3. ¿Tiene alguna dificultad con la lectura o la escritura? ¿Cuáles?
4. ¿Cuál es su opinión sobre el Taller de Lectura y Escritura? ¿Hubo cambios en su escritura o en la lectura a partir del Taller? ¿Cuáles? (figura en la segunda encuesta)

¹ Un análisis pormenorizado de estas encuestas fue publicado en Savio (2005).

a. *Encuestas a profesores*: 91 docentes de la institución de diferentes materias contestaron un cuestionario online en 2014². En este punto, analizaremos los resultados de las siguientes preguntas:

1. Marque cuáles son, según su criterio, las dificultades más importantes que se presentan en la materia.

- Los alumnos dedican poco tiempo al estudio de la materia.
- Los alumnos presentan problemas de comprensión.
- Si bien los alumnos se esfuerzan en el estudio, tienen dificultades para expresar por escrito sus ideas.
- Los alumnos carecen de una formación general que les permitiría superar ciertas dificultades de los estudios universitarios.
- Los alumnos tienen dificultades para relacionar conceptos.
- La carga horaria de la materia es insuficiente.
- Los contenidos de la materia no están suficientemente estructurados aún.
- Los contenidos de la materia son muy complejos.
- Los alumnos desconocen los géneros académicos habituales tales como la monografía, el informe y la respuesta de consigna de examen.
- El conocimiento del léxico general y del léxico del área disciplinar es insuficiente.
- Otras: _____

2. Para la producción de textos escritos, marque, si las hubiere, las pautas generales de escritura que la cátedra brinda a los estudiantes:

- Estructura
- Extensión
- Forma de citación de fuentes
- Pautas de adecuación a la lengua
- Armado de bibliografía
- Otras: _____

3. ¿Qué importancia le otorga a la práctica de escritura en su materia?

- Mucha
- Poca
- Nada

² Este cuestionario fue realizado junto al profesor Ernesto Benítez.

4.¿Cuáles son, a su criterio, los problemas más importantes que percibe en las producciones escritas de los alumnos?

- Problemas de normativa
- Desconocimiento de las pautas académicas
- Problemas de cohesión
- Problemas en la organización textual
- Problemas en la argumentación
- Problemas de léxico
- Otros: _____

5.¿La cátedra propuso algún tipo de estrategia para superar estas dificultades?

- No
- Sí ¿Cuáles fueron? _____

b. Informes de lectura: se recopilaron 53 informes de lecturas elaborados por un grupo de estudiantes dentro del marco del Taller de Lectura y Escritura en 2014.

Quisiera aclarar que esta investigación contempla aspectos cuantitativos y cualitativos. En un primer momento, se elaboraron matrices de datos con los resultados recolectados a partir de los materiales, en las que se establecieron categorías que permitiesen la sistematización de la información, para su análisis. La construcción de estas matrices fue el resultado de un trabajo exploratorio tendiente a identificar regularidades. Luego, se procesó la información recolectada a través de la cuantificación de los datos. De esta forma, se detectaron las referencias porcentuales y las tendencias predominantes. En un segundo momento, siguiendo a Vasilachis (2006), se utilizó una metodología cualitativa interpretativa, con el fin de reflexionar en torno a los resultados obtenidos.

Por cuestiones de extensión, en esta exposición me limitaré a destacar los resultados principales.

3. Análisis de los resultados

3.1. Encuestas a estudiantes

3.1.1. El ingresante como “lector-escritor competente”: la lectura recreativa y la escritura gramatical

Veamos lo que ocurre en el primer grupo de encuestas, antes de que el ingresante se encuentre con la lectura y la escritura de géneros académicos. Aquí advertimos

que la representación dominante es la de “leer es leer literatura”: la mayoría de los ingresantes afirma que le gusta la lectura (el 79,5% de los encuestados) y que leen literatura (52,4%). Esta representación se condice con las respuestas encontradas en torno a la pregunta por la dificultad. Solamente un grupo reducido (el 22,7% de los encuestados que afirma reconocer algún tipo de dificultad) manifiesta problemas en la lectura. Incluso, de este grupo, solo un 3% plantea problemas en la comprensión. El resto refiere dificultades al leer en voz alta. Esto indicaría que los ingresantes se perciben a sí mismos como lectores competentes.

Con respecto a la escritura, a diferencia de la lectura, la mayoría advierte que escribe poco o nada (57,4%), que lo hace, particularmente, en el ámbito familiar (31,2%) y en el laboral (30,3%), y que no tiene dificultad a la hora de escribir (56,4%). De esta forma, al igual que lo que ocurre con la práctica lectora, la mayoría de los encuestados se reconoce como escritores competentes.

Respecto del tipo de dificultad, se deduce que la representación de la escritura que subyace está en relación con la normativa: “escribir es escribir de acuerdo a las normas de la lengua”: un número significativo de estudiantes (85,1%) marca problemas fundamentalmente en la normativa. Dos alumnos (1,8%) apuntan problemas en la coherencia y un único alumno (0,9%) destaca dificultades en la adecuación. Por último, se mencionan problemas generales (12,2%). Esta visión — proveniente del discurso escolar — supone que la realización eficaz de esta práctica está en sintonía con el conocimiento y el manejo gramatical y ortográfico de la lengua, lo que conlleva entender el lenguaje exclusivamente como código.

3.1.2. Entre la continuidad y la ruptura: el universitario como “lector-escritor en formación”

Ahora bien, ¿qué ocurre luego de un año académico y de cursar una materia relativa a la lectura y a la escritura universitarias? En este segundo grupo de encuestados, observamos que se mantiene una tendencia similar respecto de la práctica de lectura, ya que persiste la representación asociada a la recreación: la mayoría señala que le gusta leer (69%) y que lee literatura (41,9%). Es interesante observar que muchos alumnos confiesan que leen solamente cuando esta actividad les es solicitada. La práctica de lectura propia de la formación universitaria —que exige competencias diferentes a la lectura literaria— no aparece, en esta primera aproximación, como una práctica consolidada. La diferencia con el primer grupo de encuestados, en verdad, radica en que estas encuestas revelan que el porcentaje de alumnos que encuentra dificultades en la comprensión se elevó notablemente: un 42,6% lo reconoce. De este dato podría pensarse que la imagen del estudiante como lector competente comienza a resquebrajarse.

En cuanto a las prácticas de escritura, la mayoría (58,5%), al igual que en el primer grupo, considera que escribe poco o nada —lo que supone también una práctica poco afianzada— y un número importante (61,8%) coincide en manifestar que escribe diferentes géneros académicos a la hora de estudiar. En una gran cantidad de encuestas,

al igual que la práctica de lectura, esta escritura se presenta como respuesta frente a la demanda del Otro académico y bajo el requerimiento institucional. De esta forma, en la representación que los encuestados tienen acerca de la escritura no se manifiesta ni la relación de esta práctica con el estudio ni con su valor formativo.

En torno a la pregunta sobre las dificultades, en este caso, el 71,4% advierte que sí las tiene, lo que conduce a suponer que los estudiantes han empezado a interrogar el saber-leer y el saber-escribir propios. Se mencionan problemas en el uso de la normativa (61,5%). También, se señalan problemas vinculados con la coherencia (9,4%), la cohesión (0,8%), la adecuación y problemas generales (25,9%). En este punto, se observan nuevas categorías que antes no figuraban, lo que nos indica, por un lado, una mayor diversidad en las respuestas y, por el otro, una representación más compleja de lo que implica la práctica de escritura. El alto porcentaje de respuestas asociadas a dificultades en la normativa, sin embargo, da cuenta de que la representación de la escritura entendida en términos de código sigue ocupando un lugar privilegiado en el imaginario de los estudiantes.

En la pregunta por los cambios producidos a partir de la cursada del Taller, se advierte también una pluralidad de respuestas. Se mencionan cambios relativos a normativa (19,4%), a la cohesión (7,7%), a la coherencia (7,7%), a la adecuación (16%) y cambios generales (25,4%). Observamos en estos valores una distribución más pareja de los porcentajes, lo que implicaría una representación de la escritura no solamente asociada a la normativa sino a una multiplicidad de variables que convergen en ella. Escribir no es simplemente “escribir de acuerdo a las normas de la lengua”, sino también, entre otros aspectos, “escribir coherente y cohesivamente, adecuando el texto al género y al tipo textual; implica reescribir y corregir, poder distinguir diferentes voces, y relacionar y confrontar autores”.

Estos últimos datos, contrastados con los resultados anteriores, reflejan cierta tensión entre las representaciones con las que ingresan los estudiantes y los cambios que se producen a partir de Taller. Mientras que la dificultad se sigue pensando en términos de normativa, las nuevas variables que se incorporan se evidencian como a-problemáticas. Veamos un ejemplo. Un estudiante responde de la siguiente manera las preguntas 3 y 4:

1. “Si. Los tildes y las faltas de ortografía.” (Respuesta pregunta 3)
2. “De gran ayuda para incorporar una mejor y coherente redacción de textos, informes, monografías, etc.” (Respuesta a pregunta 4)

En estas respuestas, observamos que aquello que se reconoce como dificultad es el uso correcto de normativa, mientras que la elaboración de un género académico, que involucra aspectos de diversa índole, no pareciese despertar ningún conflicto.

Podría pensarse, por un lado, que las representaciones previas se confrontan en la enseñanza con nuevos saberes y nuevas prácticas, dando lugar a procesos de apropiación paulatinos y graduales y, por el otro, que concebir la dificultad en la

escritura en relación con la normativa tranquiliza, ya que la normatividad explícita introduce la posibilidad de control. En efecto, la codificación del lenguaje reduce la imprecisión, el abismo que implica pensarse como sujetos lectores/escritores con un abanico de posibilidades (Bourdieu, 1987). En esta representación, conocer las reglas implica conocer el lenguaje. Pensar, por otra parte, la escritura como un conjunto de variables que confluyen entre sí, relativas a la enunciación y al discurso, introduce una grieta por donde el sujeto puede manifestarse. Reconocer y reconocerse en estas dimensiones reclama un mayor nivel de exigencia: demanda un conocimiento más profundo del sujeto como lector/escritor universitario.

3.2. Encuestas a docentes: el estudiante como lector-escritor “poco competente”

Luego de presentar los resultados más generales de las encuestas de los estudiantes, nos interesa reflexionar sobre los datos encontrados en las encuestas de los docentes. Como primer punto a destacar observamos que en una amplia mayoría la representación de los profesores sobre el alumno se corresponde con la de un lector-escritor poco competente. De esta manera, la dificultad que presentan a la hora de expresar por escrito sus ideas (60,67%) y la comprensión lectora (50,56%) se registran como los principales problemas de los estudiantes. También, manifiestan como causa primordial la poca cantidad de horas que le dedican al estudio (60,67%). Aquellas opciones que remiten al desconocimiento de los géneros académicos (39,33%) y a las dificultades propias de la materia fueron seleccionadas por muy pocos docentes. Tres profesores (3,37%), por ejemplo, señalan que la materia es muy compleja y cinco (5,62%), que sus contenidos no están suficientemente estructurados. Veamos un ejemplo:

3. El nivel de abstracción que implica la materia y la cantidad de contenidos es demasiada para una materia cuatrimestral.

Por otra parte, las dificultades en la argumentación (82,95%), en la organización (82,95%) y en la cohesión (59,09%) son los más recurrentes al seleccionar los problemas en torno a la escritura. Vemos que tanto en los resultados de esta respuesta como en los de la anterior la especificidad de la producción académica no es una variable presente en el imaginario de los profesores.

En relación con las pautas que les brindan a sus estudiantes sobre la producción de los géneros académicos solicitados, se advierte que las dos opciones más elegidas son las de estructura (81,01%) y la de extensión (75,95%). Solamente la mitad de los encuestados afirma, por ejemplo, que les indica a sus alumnos cómo citar fuentes (53,16%).

A pesar de que la mayoría de los profesores señala que le otorga mucha importancia a la práctica de escritura (80,22%) y tomando en cuenta las dificultades que los alumnos presentan, solamente la mitad de los encuestados (55, 81%) refiere a que la cátedra a la que pertenece propuso algún tipo de estrategia para superar esta problemática.

Si analizamos los comentarios respecto de cuál fue la estrategia empleada, nos encontramos con que solamente dos docentes (de las 38 respuestas) indican cuestiones vinculadas al proceso de escritura, como la realización de borradores, de esquemas, la inclusión de pautas claras en los trabajos y nueve profesores, la reescritura de los trabajos. En cambio, la mayoría responde que como solución la cátedra planteó la escritura de “trabajos prácticos”. A su vez, cinco encuestados son poco claros en sus respuestas:

4. En mi caso, les estoy haciendo énfasis en todo eso de manera permanente. (sic)

Un docente, incluso, contesta que como modo de resolver los problemas de escritura se optó por “evitar las respuestas por escrito al mínimo”.

Estos datos nos permiten señalar que, a pesar de que los docentes ubican a la escritura en un lugar privilegiado y que la mitad de los encuestados considera que desde la materia se ha buscado resolver los problemas de escritura de los estudiantes, la mayoría refiere a la mera ejercitación como respuesta frente a esta problemática. La inclusión de pautas específicas de escritura para los géneros solicitados, el empleo de guías o modelos de trabajos, entre otras posibilidades, no son incorporados al trabajo del docente. Subyace, en este sentido, la creencia de que la simple práctica contribuye a perfeccionar la escritura.

3.3. El informe de lectura y su especificidad

El Taller de Lectura y Escritura solicita como tercera instancia de evaluación la elaboración de un informe de lectura en el que se debe poner en relación dos textos sobre un mismo tema. Para realizar esta actividad, como primer paso, los estudiantes discuten los textos en clase, buscando identificar las hipótesis y los argumentos. En segundo lugar, se lee un modelo de informe, se presenta su propósito, la estructura, el estilo y bibliografía. Luego, los estudiantes completan un cuadro comparativo organizado en función de ejes y, finalmente, escriben el texto con el acompañamiento del docente, quien trabaja con ellos sobre los distintos borradores. Por lo general, esta tarea insuena un mes de clase.

La elaboración de este escrito pone en juego diversas competencias. Articula, por un lado, la lectura pormenorizada de los textos a exponer y, por el otro, la producción de un informe preciso, que logre complementar y/o confrontar diversas posiciones. En este caso, analizaré informes de estudiantes que compararon dos textos relativos a la globalización. Para ello, se les brindó ciertas pautas relativas a la extensión, tipografía y modo de presentación.

A diferencia de lo que los estudiantes perciben sobre sus propias prácticas, el análisis del material evidencia problemas significativos vinculados a los distintos aspectos que intervienen en la configuración del género. Los he organizado en cinco grupos: cuestiones relativas a la estructura, finalidad, polifonía, lectura y puesta en relación.

En cuanto a la estructura, se advierten dificultades tanto en las aperturas como en los cierres. En algunos casos, los estudiantes omiten escribir la introducción. En otros, aparece como único subtítulo, generando cierta confusión en el lector. También, algunos incorporan la bibliografía a esta parte. El problema más común, no obstante, es escribir una introducción breve y difusa:

5. Para poder comprender a los autores planteados, Juan José Sebreli y Mario Vargas Llosa, se va a destacar el concepto de globalización.

Dificultades similares ocurren respecto de la conclusión. En algunos informes, aparecen tituladas la introducción y el desarrollo, pero no la conclusión. En otros, solo figura la conclusión como apartado. También, se incluyen conclusiones muy extensas, con una longitud similar a la del desarrollo, o muy breves.

6. Finalmente, se puede afirmar que estos debates seguirán surgiendo ya que se trata de una polémica a nivel mundial e involucra a todos los ámbitos: sociales, culturales, políticos y económicos.

En el fragmento seleccionado, observamos que la conclusión es muy general y no se recupera el análisis que se despliega en el trabajo.

En otros informes, en la conclusión se señala algún punto que no fue abordado:

7. A modo de conclusión, en este informe se ha realizado una comparación de los artículos de Mario Vargas Llosa y Juan José Sebreli, sobre los aspectos sociales, culturales y económicos de la globalización.

En este ejemplo, la estudiante refiere haber realizado una comparación sobre el aspecto económico de la globalización, pero este tema nunca fue mencionado en su escrito.

Por otra parte, se encuentran desarrollos que no están organizados en función de temas, sino que ocupan un único párrafo; también, estudiantes que, en lugar de agrupar los párrafos por temas, cuando refieren a otro autor emplean otro párrafo, a pesar de estar exponiendo un mismo aspecto del asunto. En un caso, incluso, en el desarrollo se transcribió el cuadro efectuado previamente, sin ningún tipo de articulación:

8. Temas de comparación: “las culturas y la globalización”, los “mitos y características de la globalización”

Respecto de las dificultades relativas al propósito del informe, se desprende que en algunos trabajos el estudiante confunde el objetivo comunicativo del texto. En lugar de comparar dos posiciones de dos autores, se incluyen, por ejemplo, secuencias argumentativas:

9. Como conclusión personal, creo que la globalización, no está siendo aprovechada, puesto que los más poderosos, solo la utilizan para hacerse más poderosos (...).

Un punto medular en la producción de esta clase de texto es el manejo de la polifonía. En efecto, es necesario que se delegue la voz a los autores que se están presentando. La frontera entre la palabra ajena y la palabra propia tiene que ser precisa. Sin embargo, en varios escritos se produce cierta confusión entre ambas voces:

10. Para ello, es imprescindible generar un desarrollo democrático y racional del proceso de globalización (...).

En este informe, la estudiante, en la conclusión, transcribe una frase de uno de los autores citados sin hacer referencia a la fuente.

Ya hemos destacado que la comprensión cabal de los textos es el primer paso en el proceso de elaboración del informe. En diversos trabajos, se identifican fragmentos confusos que indican una lectura poco eficaz de los artículos en cuestión.

11. Vargas Llosa declara que los males atávicos (el hambre, la guerra, los prejuicios y la opresión) van a luchar contra los nuevos recursos intelectuales, científicos y económicos.

Finalmente, a propósito de las cuestiones asociadas a la puesta en relación de los autores, algunos informes, en vez de comparar las posturas que se evidencian en los artículos, ponen el foco en uno de los autores y esporádicamente se lo contrasta con el otro. También, en otros trabajos posiciones disímiles se presentan como complementarias.

12. En relación con los cambios sociales, Bunge afirma que la invasión de productos culturales norteamericanos (...) trae como consecuencia que los otros pueblos se limiten a imitar en lugar de aprender, y por lo tanto no progresen. *Asimismo*, Sebrelí agrega que los grandes males que aquejan a la humanidad no son causados por la globalización³ (...)

En este caso, se relacionan dos posiciones que se contraponen, pero se emplea un conector aditivo que no resalta esa oposición.

4. Conclusión

He comenzado afirmando que el discurso universitario construye un determinado tipo de estudiante. En este sentido, se parte de un sujeto vacío empíricamente. No se conoce nada de él; solo se sabe qué se espera de su desempeño: un saber-leer y un saber-escribir universitarios. Frente a esta sujeción, el estudiante responde con su propio imaginario, que se pone en juego en las prácticas concretas. Las representaciones sobre la lectura y la escritura operan sobre los modos en que los sujetos leen y escriben, y en cómo se posicionan como lectores/escritores universitarios.

³ El destacado es mío.

De los materiales analizados, se desprende, en primer lugar, que al ingresar a la universidad la mayoría de estudiantes no interroga su saber-leer y su saber-escribir. En efecto, la lectura es pensada como lectura literaria y la escritura, como escritura gramatical, lo que reduce la complejidad de estas prácticas. Estas representaciones están en sintonía con el escaso reconocimiento de las propias dificultades y se distancian así de las prácticas exigidas por la institución.

En segundo lugar, al término del año académico y de la realización del taller, se advierte un proceso de continuidad y ruptura. En el encuentro con la lectura y producción de textos, los alumnos detectan problemas en la comprensión lectora e identifican mayores problemas en la escritura, aunque la representación de las dificultades asociada a la normativa aún persiste dentro del imaginario académico. En efecto, la especificidad de la escritura y de los géneros académicos no aparece aún problematizada, aunque sí se deduce una representación más compleja sobre el lenguaje.

Los docentes, por otra parte, reconocen la importancia de la lectura/escritura en la formación y en el rendimiento académico, pero presentan una imagen negativa respecto del estudiante como lector/escritor. De las respuestas encontradas, se desprende que el conflicto queda ubicado en el lugar del universitario, por lo que no hay un cuestionamiento hacia la metodología, los modos de enseñanza o las propuestas pedagógicas, ni se repara en la especificidad de la lectura y de la elaboración de los géneros académicos.

El análisis de los informes de lectura, finalmente, evidencia que los problemas de normativa, aquellos que detectan los estudiantes, no son las dificultades más significativas de los trabajos. En este sentido, podría suponerse que, al estar advertidos, son estas zonas del texto las que involucran una lectura más detallada. Aquello que no es problematizado no es observado con tanto detenimiento.

Por último, quisiera señalar que, en función de lo expuesto, se deriva que el trabajo de lectura y escritura, que, al menos en la UNAJ, se ciñe a una única materia, debería ser un trabajo permanente a lo largo de la carrera. El Taller de lectura y escritura funciona como un punto de partida, un inicio en la reflexión sobre estas prácticas universitarias. Por tal razón, es necesario que se creen diferentes dispositivos, en los que se articule con mayor énfasis la problemática de los géneros académicos y la especificidad de la lectura y escrituras universitarias con las propuestas pedagógicas de otras materias que se dictan en la universidad.

Bibliografía

Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior*. Propuestas en torno a la lectura y la escritura. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Bajtín, M. (1979) 2005. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. (1985) 2001. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.

- Castorina, J.; A. Barreiro; A. Toscano. (2005) 2007. “Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales”, en Castorina, J. (coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales*. El conocimiento de la sociedad (pp.205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ceresani, V. et al. (octubre, 2013). “El ingreso en la UNAJ: una política orientada a la inclusión educativa”. *Ponencia presentada en Primeras Jornadas de Educación y Política*, Universidad Nacional de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina.
- Jodelet, D. (1989). « Représentations sociales: un domaine en expansion », en AA.VV., *Les représentations sociales* (pp.31-61). París: P. U. F.
- Lacan, J. (1975) 2006. *Seminario XVII. El Reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Moscovici, S. (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales », en AA. VV., *Les représentations sociales* (pp.62-86). París: P. U. F.
- Moscovici, S. e I. Marková. (2003). “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”, en Castorina, José (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp.111-152). Barcelona: Gedisa.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en educación*, vol. 15, nº2, pp.1-26.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Anexo

a. Encuestas a estudiantes

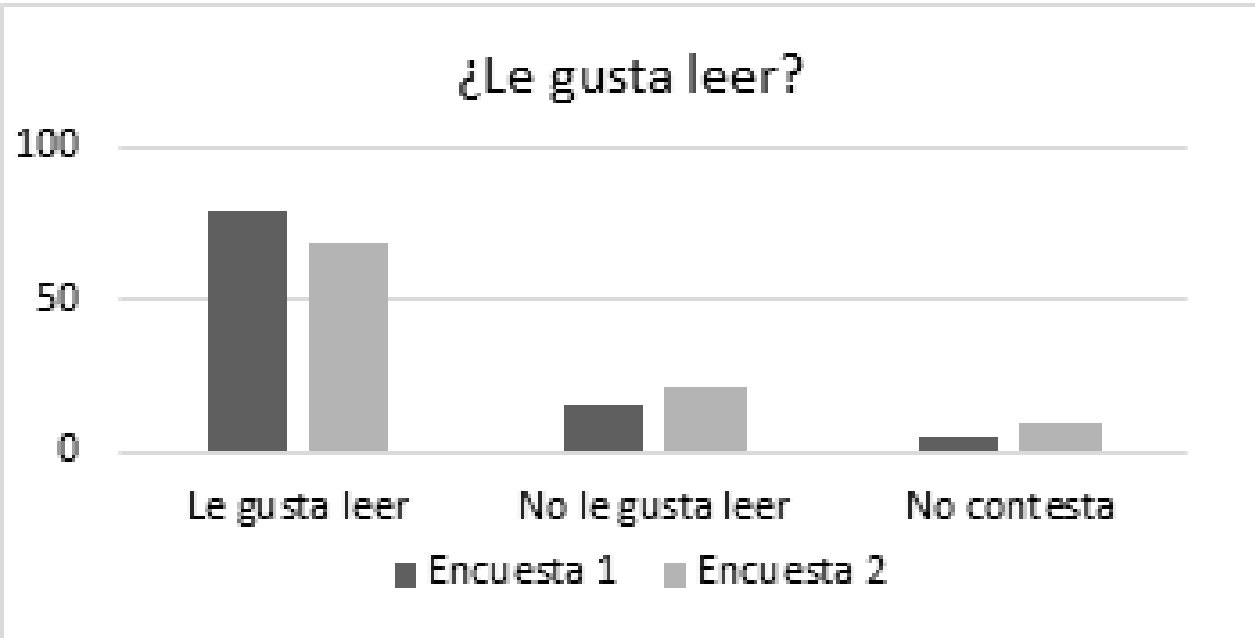


Figura 1. Porcentajes de las respuestas sobre la lectura

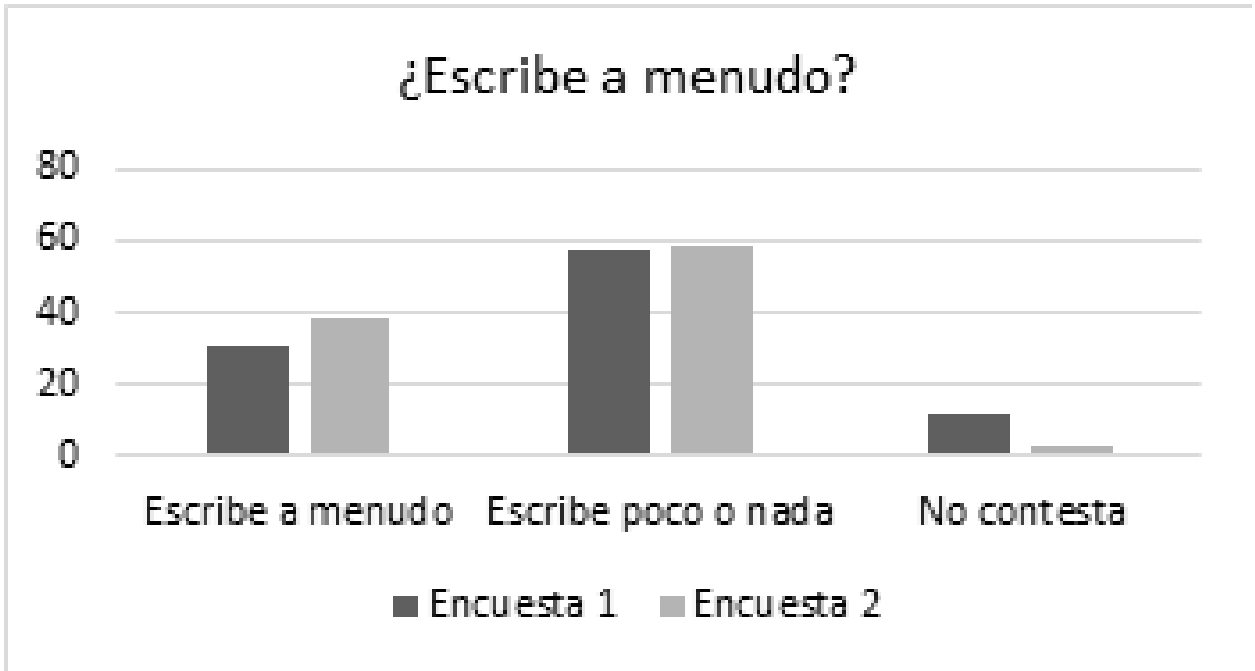


Figura 2. Porcentajes de las respuestas sobre el tipo de lectura

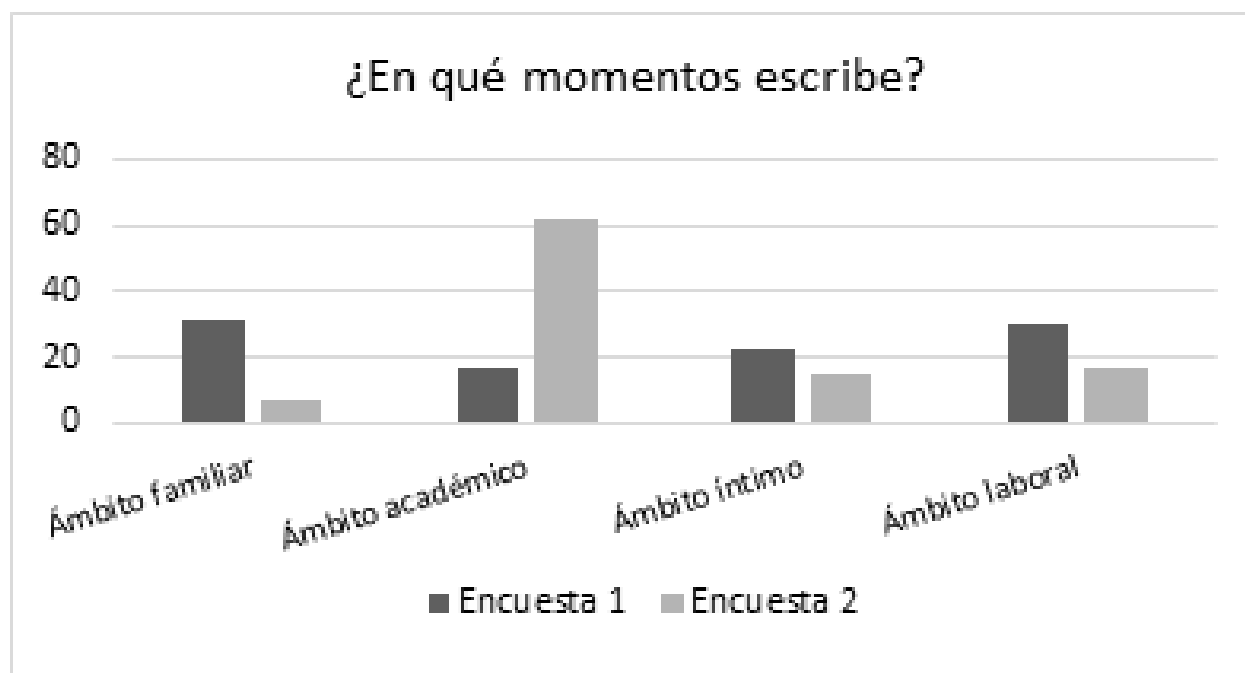


Figura 3. Porcentajes de las respuestas sobre la escritura

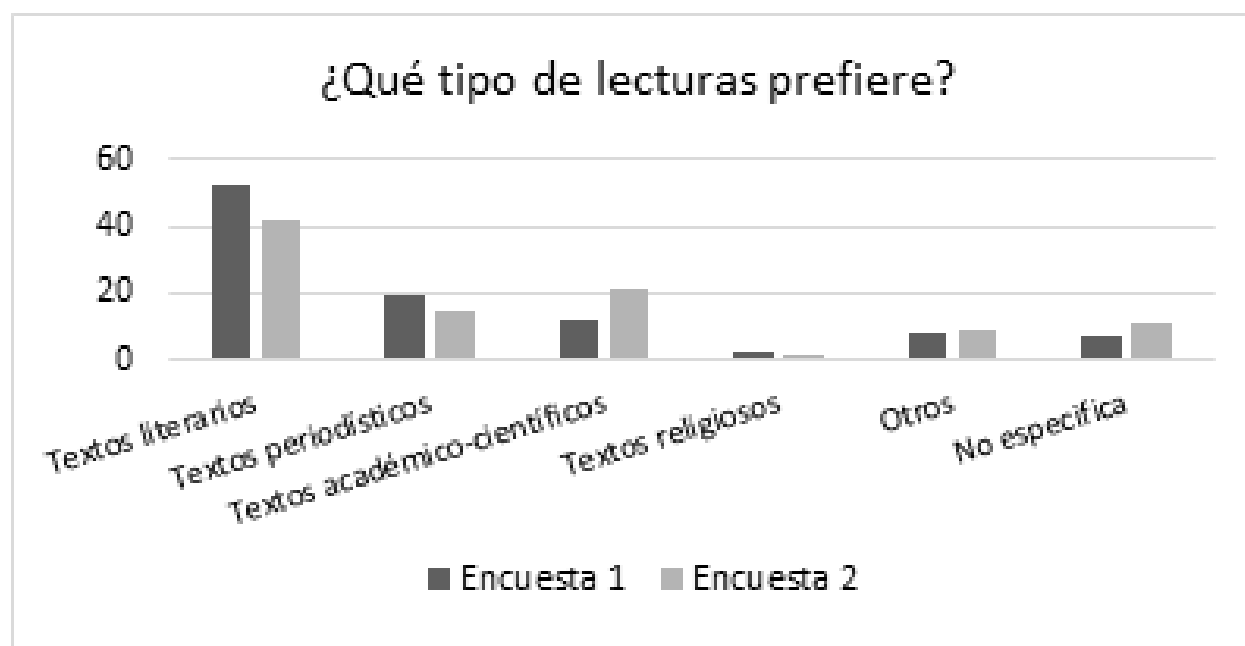


Figura 4. Porcentajes de las respuestas sobre los ámbitos en donde escribe

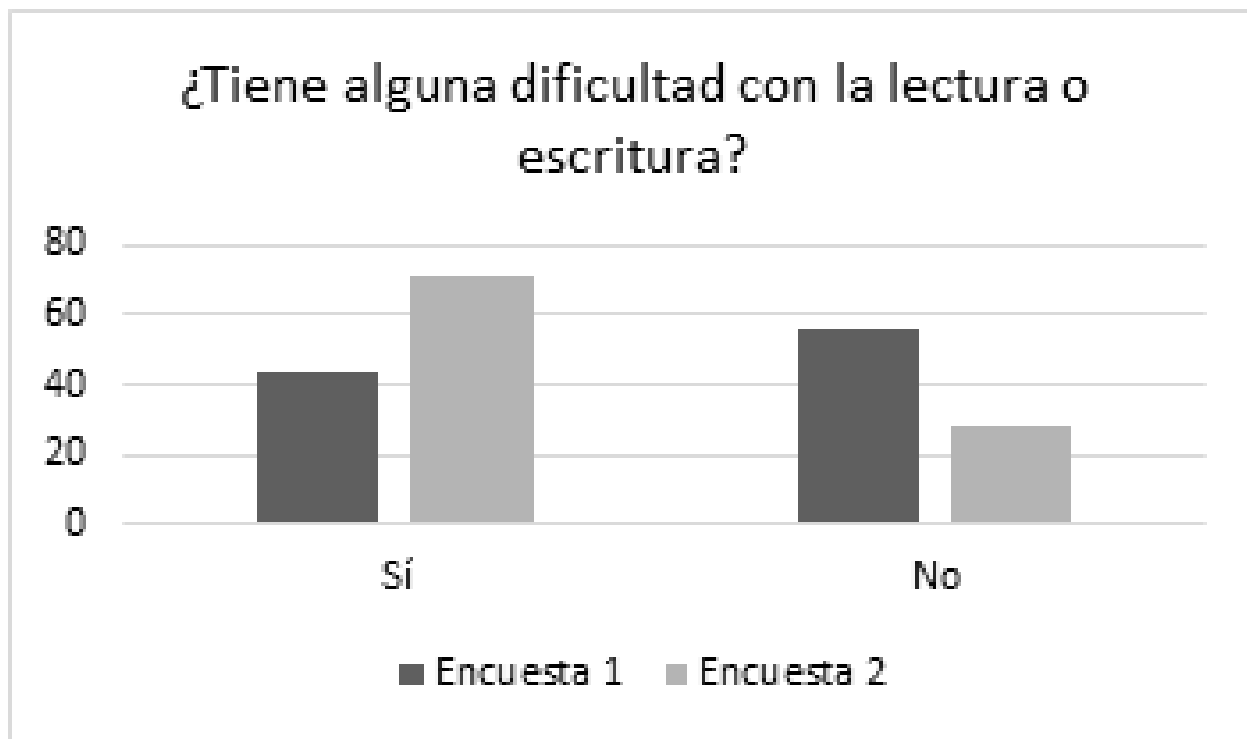


Figura 5. Porcentajes de las respuestas sobre el reconocimiento de las dificultades

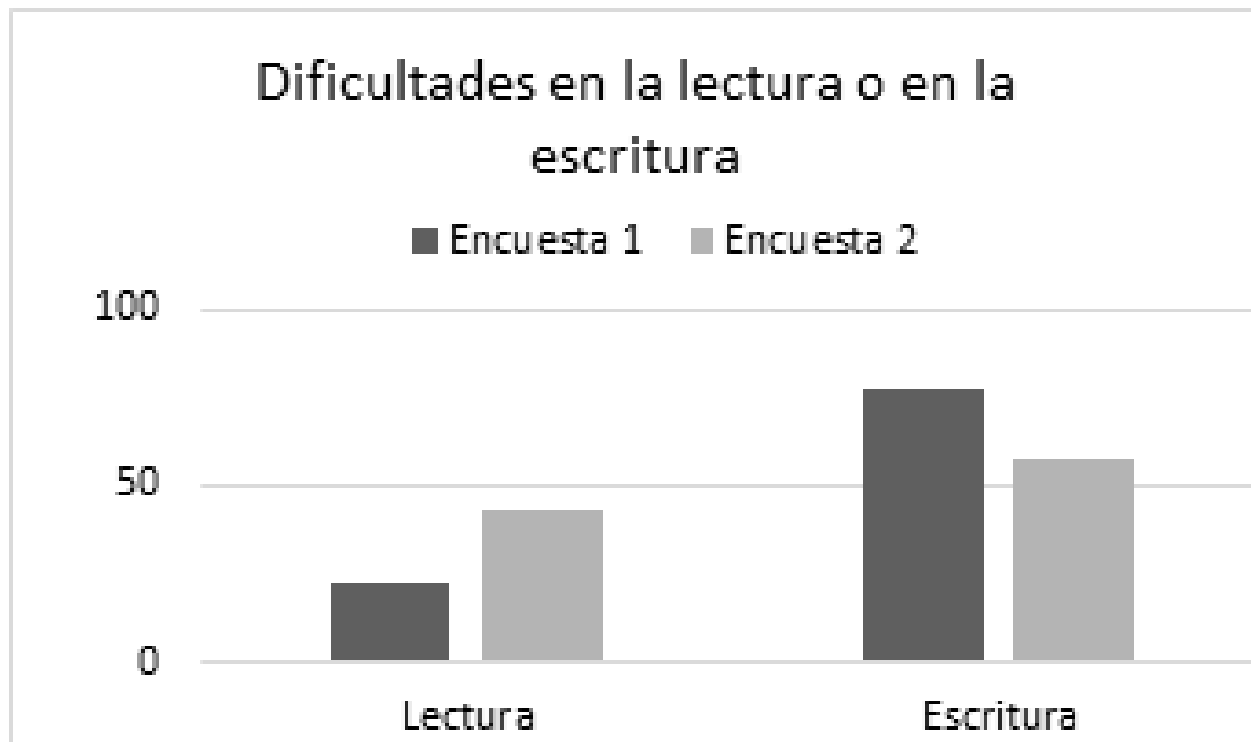


Figura 6. Porcentajes de las respuestas discriminando problemas en la lectura o en la escritura



Figura 7. Porcentajes de las respuestas sobre el tipo de dificultad en la escritura

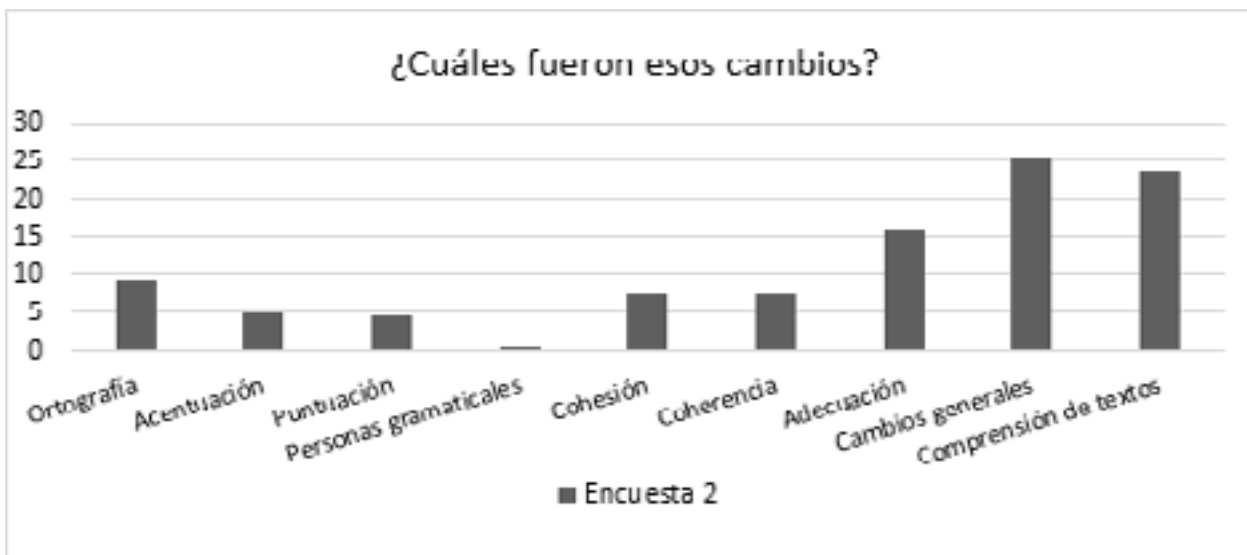


Figura 8. Porcentajes de las respuestas sobre el tipo de cambio en la lectura y en la escritura

b. Encuestas a docentes

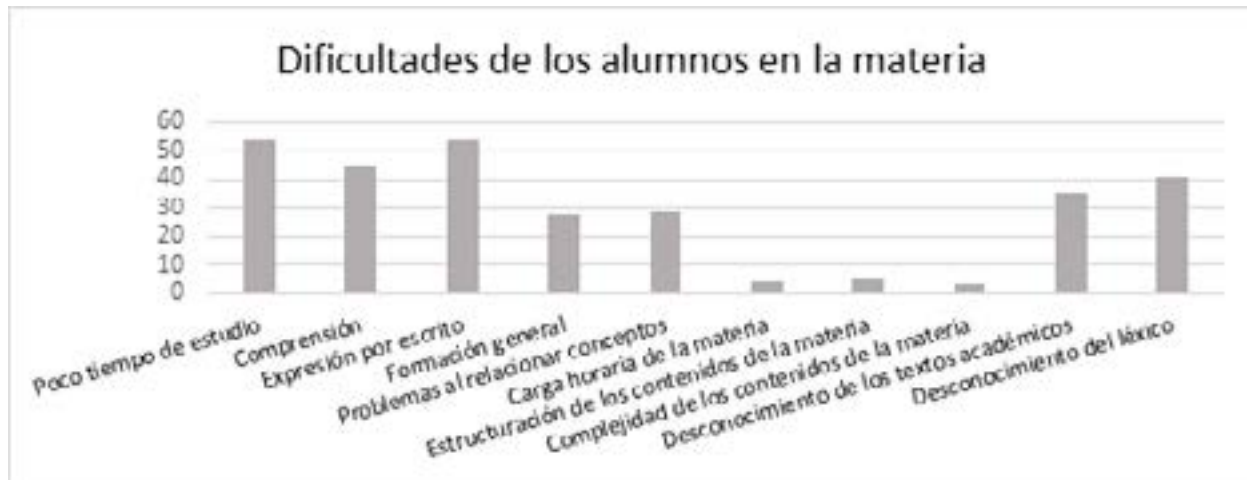


Figura 9. Porcentaje de las respuestas sobre las dificultades de los alumnos

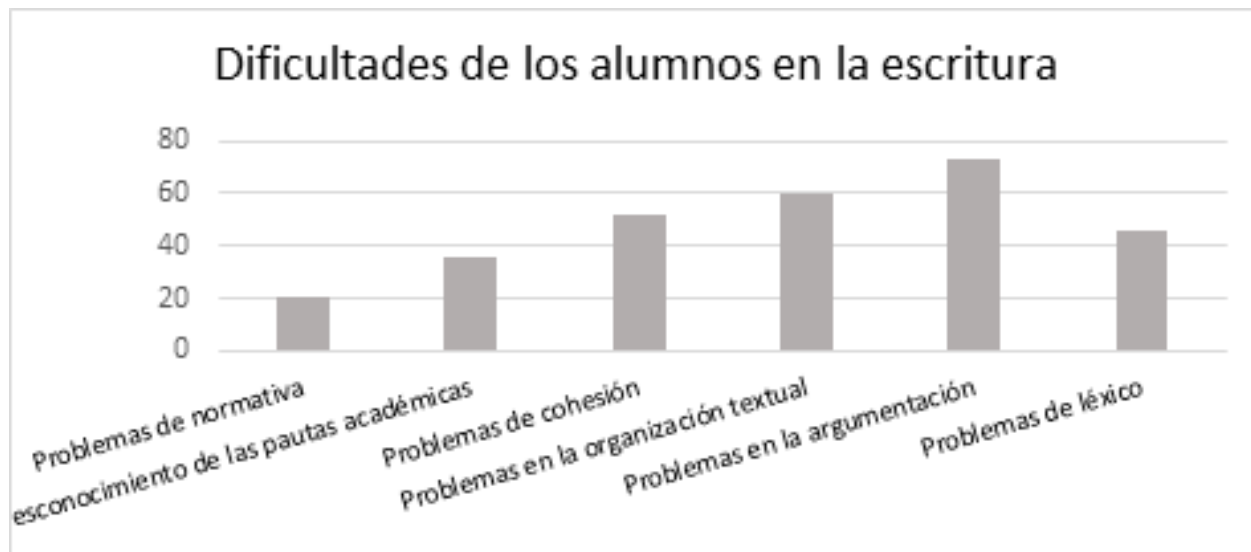


Figura 10. Porcentaje de las respuestas sobre las dificultades en la escritura

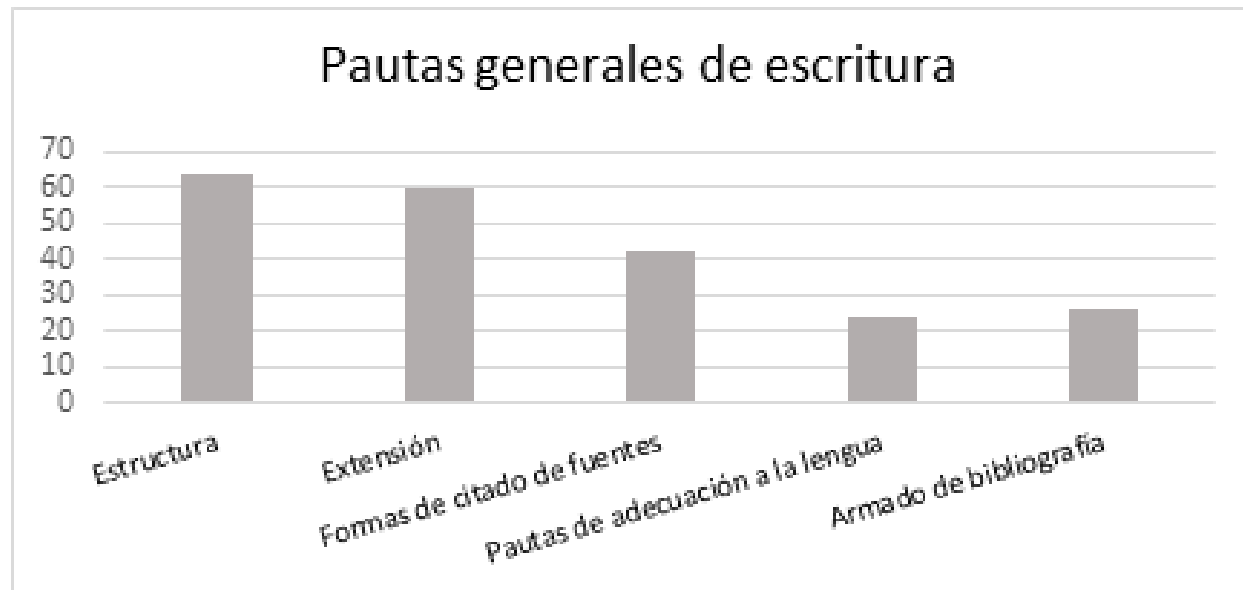


Figura 11. Porcentaje de las respuestas sobre las pautas de escritura

GÊNEROS E MEDIACÃO



Os gêneros textuais mediando as práticas no PIBID Português/Espanhol UEPG

Los géneros textuales mediando las prácticas en el PIBID Portugués/Español UEPG

Ione da Silva Jovino & Ligia Paula Couto

Universidade Estadual de Ponta Grossa
ionejovino@gmail.com ligiapaula@yahoo.com

Resumo

O artigo apresenta apontamentos sobre ações de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras Espanhol/Português da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, para o trabalho com os gêneros textuais e as africanidades nos processos de ensino/aprendizagem de línguas (português e espanhol). O texto apresenta inicialmente as principais referências teóricas para a questão dos gêneros textuais (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2008) e contextualiza o conceito de africanidades (Silva, 2005; Munanga, 2014; Brasil, 2004) que também norteia o projeto. Na segunda parte, apresenta algumas ações como, por exemplo, a produção de livros didáticos de espanhol e portfólios de trabalho em língua portuguesa, ancorando teoricamente na questão dos gêneros textuais e na legislação sobre a questão racial. O artigo também aponta o papel das universidades no trato da diversidade étnico-racial e cultural a partir da legislação pertinente e como o conceito de africanidades é utilizado para o trabalho com as Leis 10.639/03 e Parecer CNE/CP 3/2004. Finaliza com reflexões a respeito das rotas escolhidas e sinalizando a necessidade de reflexões sobre os impactos das ações já realizadas.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Ensino de línguas; Africanidades; PIBID; Lei 10.639/03.

Resumen

Este artículo presenta una discusión sobre las acciones de un proyecto del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras Español/Portugués de la Universidade Estadual de Ponta Grossa, en Paraná, para el trabajo con los géneros textuales y las africanías en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas (portugués y español). El texto presenta inicialmente las principales referencias teóricas para la cuestión de los géneros textuales (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2008) y contextualiza el concepto de africanías (Silva, 2005; Munanga, 2014; Brasil, 2004) que también fundamenta el proyecto. En la segunda parte presenta algunas acciones como la producción de libros didáticos

de español y portfolios de trabajo en lengua portuguesa, basando teóricamente en la cuestión de los géneros y en la legislación sobre cuestión racial. Apunta el papel de las universidades en el trato de la diversidad étnico-racial y cultural a partir de la legislación pertinente y cómo el concepto de africanías es utilizado para el trabajo con las Leyes 10.639/03 y Parecer CNE/CP 3/2004. Finaliza con reflexiones a respecto de las rutas elegidas y señalizando la necesidad de reflexiones sobre los impactos de las acciones ya realizadas.

Palabras-clave: Géneros textuales; Enseñanza de lenguas; Africanías; PIBID; Ley 10.639/03.

1. Iniciando

Este estudo tem como tema o ensino de línguas e sua relação com a teoria dos gêneros textuais. Trata das ações de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para o trabalho com os gêneros textuais nos processos de ensino/aprendizagem de línguas em escolas públicas na região de Ponta Grossa, Paraná (PR). Atualmente, estamos inseridos em quatro escolas públicas da região, com o ensino de língua estrangeira (LE) e de língua materna (LM) para o Ensino Fundamental séries finais (EF II) e Ensino Médio (EM). Somos um grupo composto por duas professoras coordenadoras (professoras da área de estágio da UEPG), quatro professoras da rede pública paranaense (duas de espanhol e duas de português) e vinte e quatro graduandas do curso de Letras Português/Espanhol.

No PR, as Diretrizes Curriculares para o ensino tanto da LE (DCE/LE-PR, 2008) quanto LM (DCE3/LM-PR, 2008) propõem uma prática docente fundamentada na teoria dos gêneros textuais.

Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. (DCE/LE-PR, p. 63, 2008)

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido. (DCE/LM-PR, p. 53, 2008)

Ainda, nesses mesmos documentos, há uma preocupação com a abordagem dos aspectos culturais e da diversidade linguística e cultural, bem como com os aspectos identitários e problemas sociais contemporâneos. Na DCE/LE-PR (2008, p. 52), por exemplo, um dos princípios educacionais que deveria orientar as práticas docentes

é o “o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural”. As DCE/LM-PR (2008, p. 26), por sua vez, afirmam que a diversidade étnico-cultural e os problemas sociais contemporâneos “sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais”. Assim, explorar o ensino de línguas na perspectiva dos gêneros textuais, neste contexto, não pode deixar de lado a preocupação com os aspectos culturais, identitários, étnicos e com questões sociais contemporâneas.

A partir das diretrizes paranaenses para a área de línguas, o grupo PIBID Letras Português/Espanhol, desde 2011, tem buscado formas de abordar o ensino da LE e da LM considerando os gêneros textuais, os aspectos culturais e a diversidade étnico-racial e cultural.

No trabalho com os gêneros textuais, nossos principais referenciais são Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). Para o trabalho com os aspectos culturais e a diversidade étnico-racial e cultural, tomamos o conceito de africanidades (Silva, 2005), com base nas Leis 10.639/03, 11.645/08 e no Parecer CNE 3/2004. A seguir, abordaremos nossa compreensão a respeito da teoria dos gêneros textuais para o ensino de línguas e, na sequência, discutiremos o conceito de africanidades e as Leis e Parecer mencionados.

Bakhtin (2003, p. 262) esclarece que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. De uma maneira mais simplificada, o gênero é a concretização de um texto (oral ou escrito) em determinada situação comunicativa. Por ocorrer em dada situação de comunicação, esse texto sempre apresenta “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos” (Marcuschi, 2008, p. 155), sendo que tais padrões não ocorrem aleatoriamente, pelo contrário, são determinados por elementos históricos e sociais.

Assim, todos os textos escritos ou orais produzidos em nossa comunicação diária trazem marcas que revelam várias variáveis do processo comunicativo: quem escreveu/falou, para quem escreveu/falou, o objetivo de escrever/falar, em que contexto escreveu/falou, em que local publicou o que escreveu/falou, em que momento histórico escreveu/falou, etc. O texto, com isso, torna-se complexo e repleto de significados que precisam ser desvelados para sua compreensão.

O texto, na teoria dos gêneros textuais, é único, significa e é resultado de um processo criativo que ocorre em determinado momento histórico, social, cultural. Além disso, o texto é dialógico, uma vez que estabelece diálogo entre os interlocutores (quem o produz e quem o recebe) e outros textos (Barros, 2005).

O conceito de língua numa perspectiva discursiva/dialógica amplia a visão de que língua é estrutura e que serve à comunicação meramente. Na perspectiva discursiva/dialógica, é necessária interação entre interlocutores para fundar a linguagem. O

texto vai ter sentido na medida em que haja relação entre os sujeitos, a qual ocorrerá tanto no momento da produção quanto da interpretação textual (Barros, 2005). Além disso, a construção textual revela as vozes dos sujeitos que a produziram e relações de poder imbricadas na linguagem. Assim, nenhum texto é neutro.

É importante ressaltar que a relação entre os sujeitos por meio de textos os constituirá, incidirá diretamente nos processos de constituição das identidades. Essa construção identitária modifica o sujeito e tal sujeito modificado, por sua vez, tem a possibilidade de transformar o seu entorno, a sociedade, num movimento dialético.

A teoria dos gêneros textuais não estabelece uma abordagem ou método específico para o ensino de línguas. Nessa perspectiva, o que podemos destacar é a importância do texto nas aulas, o conceito de língua numa perspectiva discursiva/dialógica e uma proposta de elaboração de sequência didática (SD).

Quanto à SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acaba sendo um procedimento didático (não é método e nem abordagem) que objetiva trazer a teoria dos gêneros discursivos para a sala de aula. A SD tem passos, mas mais importante do que esses passos, é a orientação discursiva/dialógica de língua que acarretará em uma compreensão de que “os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (Machado, 2010, p. 157). Ou seja, a SD será um caminho didático que permitirá a interação entre os sujeitos (professor e todos os seus alunos) na aula de LE, de modo a superar o trabalho com textos não autênticos, a visão de que o professor é o foco de transmissão de conhecimentos, de que os alunos não são capazes de produzir/criar textos na LE e do conceito de língua somente como sinônimo de estrutura ou comunicação.

O primeiro passo da SD é a apresentação de uma situação, a qual deve revelar a importância de produção de certo gênero discursivo. Identificada essa importância, se iniciaria o trabalho em sala de produzir o gênero (oral ou escrito). Com essa produção inicial, que seria o segundo passo da SD, o docente acessaria o conhecimento prévio de seus alunos sobre a constituição do gênero e organizaria a próxima etapa da SD. A terceira fase, então, seriam os módulos, para se “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 87). A quarta e última parte da SD seria a produção escrita do gênero em foco, visando um processo de reescrita da produção inicial. Nessa criação final, estaria prevista a circulação do gênero produzido em aula, o que levaria o professor a sempre propor formas de divulgar e publicar as produções de sua turma.

1.1. Africanidade(s): breve contextualização

Tendo abordado nossos fundamentos com relação aos gêneros textuais, nos voltamos ao conceito de Africanidades, Leis 10.639/03, 11.645/08 e Parecer CNE 3/2004. A Lei 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, modifica o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade

do ensino de história e cultura afrobrasileira, bem como da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003). A referida lei foi posteriormente reformulada pela Lei 11.645/08, estabelecendo também obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena brasileira.

Uma das formas que os atores sociais utilizam para significar e dar visibilidade às suas próprias experiências são os movimentos sociais. No nosso caso, destacamos os movimentos sociais negros brasileiros. Segundo Parente (2009), uma das mais significativas conquistas do Movimento Negro brasileiro na busca pela promoção da igualdade racial foi a promulgação da Lei nº 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 3/2004, pois para a autora ambos “atendem às demandas do Movimento Negro e da população afrobrasileira pela efetivação da educação anti-racista, anti-discriminatória e multicultural” (Parente, 2009, p. 261).

Concordando com Parente (2009), tomamos como base um dos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2004), qual seja “Consciência política e histórica da diversidade”, que, entre outras coisas, busca conduzir:

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira;

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da

cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira.

(Brasil, 2004, p. 18-19).

Neste processo, o papel das universidades é definido na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, CNE/CP, que diz em seu Art. 1º, § 1º: “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004” (Brasil, 2004, p. 11).

Para Parente (2009), é preciso destacar o Parecer CNE/CP 3/2004 como ação afirmativa implementada pelo Estado brasileiro. Os princípios do Parecer CNE/CP 3/2004 seguem as recomendações da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948 e, principalmente, a Declaração e Programação de Ação de Durban, 2001, ambas declarações assumidas como compromisso pelo Estado brasileiro (Parente, 2009).

Assim, de acordo com os pressupostos sobre diversidade previstos nas DCE-PR, com a Lei 10.639/03, com o Parecer CNE/CP 03/2004 e como o papel definido pelas universidades pela Resolução CNE/CP 1/2004, fizemos uma proposta que não só pretende trazer mudanças curriculares, mas, sobretudo seguir na direção da necessidade de reeducação. Trata-se de conhecer, entender, esmiuçar, rever, reconstruir ideias, noções e práticas que, até então, amparam as desigualdades étnicorraciais que se fazem presentes em todos os níveis de ensino, conforme aponta o Parecer CNE/CP 03/2004.

Antes de detalhar nossa experiência, é necessário ainda demarcar o principal referencial usado para o atendimento das já citadas leis. Em nossa proposta, dentre os diversos rumos que poderíamos tomar, escolhemos trabalhar com o conceito de africanidades proposto por Silva (2005). Ao dizer africanidades, estamos tomando o conceito elaborado por Silva (2005), para quem a expressão refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (Silva, 2005, p. 156).

Tal visão pode corroborar a de Cunha Junior (2013 p. 4) para quem “as africanidades são a forma de consideramos os acervos do passado, transformado no presente, quanto às formas materiais e imateriais da herança africana na cultura brasileira”.

É importante ainda contextualizar o conceito de africanidades. Aqui utilizado como forma de olhar a cultura brasileira, considerando seu passado descendente de África, entendemos que o conceito nasce como sinônimo de identidade africana :

Podemos, grosso modo, afirmar que a africanidade é um conjunto de traços culturais e históricos comuns a centenas de sociedades da África subsaariana. É uma comunidade que se fundamenta na similaridade de experienciais existenciais e de esforços pacientes para subtrair do solo os produtos para sua sobrevivência material. O conteúdo da africanidade é o resultado de um duplo movimento de adaptação e de difusão. Ele é constituído dos elementos que se ligam aos diversos domínios da cultura:

organização econômica, tipos de família, instituições políticas, concepções filosóficas, religiões e ritos, artes gráficas e plásticas, artes do movimento, de sons e palavras (Munanga, 2014, p. 8)

Munanga (2014, p. 2) apoiado em estudos de africanistas criadores e apoiadores revista *Présence Africaine*, fundada em Paris em 1947 por Alioune Diop e Aimé Césaire, entre eles Léopold Sedar Senghor e Cheikh Anta Diop, e outros estudiosos não africanos, como Jean-Paul Sartre e André Mounier, “preferiram utilizar o conceito de africanidade para designar a fisionomia cultural comum entre as culturas e civilizações africanas”. Para o autor a ideia de africanidade se relaciona diretamente a uma noção de unidade africana foi também reconhecida no plano intelectual pelo movimento da negritude e na ação política pelo movimento do pan-africanismo.

Munanga (2014, p. 9-10) ressalta que o conceito faz referência à identidade e na “literatura africana especializada é utilizado sempre no singular e não no plural, justamente porque este conceito remete à ideia de unidade resguardada na diversidade”. O pesquisador observa que o termo surge no Brasil nos estudos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Henrique Cunha Junior, inicialmente utilizado no singular e posteriormente (e sem justificativa, conforme o referido autor) passa a ser utilizado no plural. Para Munanga (2014, p. 12) africanidades brasileiras (plural) talvez seja usado “para designar os elementos da herança africana que sobreviveram na diáspora”.

Assim manteremos o uso plural - africanidades, pois queremos, com base em Silva (2005), nos reportar de um lado aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros no Brasil e nos países falantes de espanhol e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada um, fazem parte do seu dia a dia e podem de alguma maneira se relacionar com as culturas que convivem num mesmo espaço. O projeto, por focar também o ensino da língua espanhola, ampliará o conceito de africanidades para tratar dos povos falantes do espanhol, buscando elementos que tenham raízes africanas em suas culturas e aplicando ao ensino de espanhol como LE, assim como como visa no ensino de língua portuguesa enfatizar a produção, conhecimento e história e cultura afrobrasileira e africana.

3. Buscando caminhos

Para realizar tal tarefa, nosso grupo atua em escolas estaduais de EF II e EM. Nessas escolas, os processos de ensino/aprendizagem de línguas devem partir da seleção de gêneros textuais autênticos, em que a diversidade linguística e étnico-racial e cultural sejam consideradas para a elaboração de unidades didáticas (UD) que abordem um ciclo de aprendizado do gênero (Schneuwly & Dolz, 2004).

Partindo da concepção de que os gêneros textuais são a materialização dos discursos orais ou escritos, propomos o trabalho com os gêneros textuais, buscando oportunizar a construção de um projeto de ensino que é respaldado em três aspectos: os objetivos que se tem para o ensino, os conhecimentos já existentes sobre os gêneros textuais e as capacidades observáveis dos envolvidos no processo de ensino/ aprendizagem (Schneuwly & Dolz, 2004).

Também sobre a concepção de gêneros textuais outra referência utilizada é Marcuschi (2008), o qual salienta que gênero textual é o texto, tanto oral quanto

escrito materializado em situações comunicativas recorrentes, ou seja, encontráveis em qualquer ocasião de comunicação do nosso cotidiano. Marcuschi (2008) aponta que as investigações em relação aos gêneros são executadas desde Platão (tradição poética) e Aristóteles (tradição retórica), porém centralizavam-se na literatura. Com o passar do tempo a área da linguística passou a auxiliar para aumentar os debates sobre esse tema. É relevante destacar que Marcuschi (2008) defende que utilizar os gêneros textuais nas aulas de língua materna é uma grande oportunidade para se trabalhar com a língua em seus usos legítimos.

No caso da LE, dois livros didáticos já foram organizados concretizando os processos de ensino/aprendizagem envolvendo os gêneros e as africanidades. O processo de criação das UD's se iniciou em 2011 na interação com as então professoras supervisoras do PIBID à época da elaboração. Foi criada com a coordenação do projeto a estrutura da UD tendo em vista a realidade e os objetivos de aprendizagem de escolas públicas em que a proposta era desenvolvida. A estrutura da UD continha oito seções e a produção dos/as bolsistas todos/as seguiu com base nesse esquema. Não havia na estrutura da UD um espaço pré-definido para a aprendizagem e ensino das africanidades. O objetivo era que os conteúdos relativos a isso estivessem presentes em toda a UD, desde a escolha dos textos para o trabalho com os gêneros textuais, até as imagens e referências selecionadas. No processo de revisão foram necessárias muitas orientações para que esse objetivo fosse minimamente atingido.

Em relação à língua portuguesa as produções ainda não tomaram a forma de LD, mas tem sido produzidos portfólios com os planos de aulas elaborados materiais utilizados com a função de trabalhar com os gêneros textuais e africanidades. Como exemplo, podemos citar uma intervenção na qual as pibidianas levaram para a sala de aula a crônica esportiva “Somos todos humanos”, de Hédio Silva Jr. Na ocasião os alunos e alunas foram primeiramente levados a identificarem o gênero textual crônica, e destacarem as principais características presente no gênero. Em seguida foram levadas informações sobre o autor, destacando o fato de ser negro, doutor em Direito, e por fim feitas discussões acerca do conteúdo da crônica, fazendo com que os alunos e alunas percebessem que se tratava de um ponto de vista diferente do apresentado em outros textos presentes nas mídias, permitindo que construíssem argumentos a favor ou contra o ponto de vista apresentado a partir da famigerada hashtag “Somos todos macacos” (a atividade dizia respeito ao episódio envolvendo o jogador brasileiro Daniel Alves, que foi agredido por torcedor que atirou banana ao campo, em abril de 2014, no jogo do Barcelona contra o Villarreal. Antes da crônica foi trabalhada a notícia e uma entrevista do jogador para contextualização. Foram discutidos também os desdobramentos do caso, como a campanha publicitária por trás da hashtag).

A partir do trabalho com gêneros textuais e discursivos nas aulas de línguas queremos demonstrar a função que o discurso exerce nas questões raciais e apontar direcionamentos teóricos para o trabalho com as africanidades a partir dos gêneros

textuais. Para tanto, outra referência importante é o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, lançado no ano de 2009, pelo Ministério da Educação (MEC) juntamente com a hoje extinta Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR). O plano tinha como objetivo central:

(...) colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (Brasil, 2009, p. 23)

O Plano Nacional trabalha na perspectiva de três ações principais: formação dos professores, produção de material didático e sensibilização dos gestores da educação e também destaca a importância de uma reorganização do currículo das instituições educacionais nos diferentes níveis e modalidades.

O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639, de 2003 e 11645, de 2008, da Resolução CNE/CP 01, de 2004 e do Parecer CNE/ CP 03, de 2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. (Brasil, 2009, p. 11).

Há que se apontar que o PIBID Letras Espanhol/Português cumpre parcialmente o que o Plano Nacional, com base no Parecer (Brasil, 2004) prevê como atribuição das instituições de ensino superior, uma vez que atende uma pequena parcela de alunos de curso, apenas da referida habilitação e também devido ao fato de os conteúdos trabalhados no PIBID não fazerem parte dos componentes curriculares do curso como um todo.

4. Confirmando rotas

O PIBID Português/Espanhol da UEPG também trabalha com o desenvolvimento de princípios formativos para a docência na língua espanhola e na materna. A proposta é pautada na discussão na área de ensino de línguas sobre a questão do pós-método, ou seja, mais do que focar um método para o ensino de uma LE ou a própria língua, seria importante que se tomasse como base alguns princípios formativos e, a partir deles, buscasse um ensino de qualidade, centrado na aprendizagem de todos e na construção de uma identidade docente na perspectiva crítico-reflexiva.

Buscamos também colaborar para o atendimento da Lei 10.639/03 no ensino de línguas, tendo o conceito de africanidades como norteador da proposta. Portanto, esse projeto PIBID se propõe a ser um espaço de discussão da prática pedagógica e de contínua formação de seus participantes, promovendo um processo de reflexão e ação para o trabalho com línguas na escola pública e organizando propostas didáticas

para o ensino de línguas, com base no ensino dos gêneros textuais e que dê conta das africanidades, ou seja, com práticas que contribuam para a inserção dos conteúdos de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, também afrolatina. Visa também oportunizar discussões e análises sobre isso nas aulas de línguas. As discussões em torno da centralidade do discurso abriram caminho para o ensino de questões identitárias, evidenciando o espaço escolar tanto por ser local de fabricação como de resistência a discursos racistas, conforme as pesquisas e denúncias já apontam há tempos. Com base em Moita Lopes (2012, p. 10), podemos afirmar que buscamos “tematizar a vida social em sala de aula”, uma vez que “a linguagem é o espaço sine qua non de construção da vida social”.

Assim, de acordo com os pressupostos levantados, e com o papel definido pelas universidades pela Resolução CNE/CP 1/2004, fizemos uma proposta que não só pretende trazer mudanças curriculares, mas, sobretudo seguir na direção da necessidade de reeducação. Trata-se de conhecer, entender, esmiuçar, rever, reconstruir ideias, noções e práticas que, até então, amparam as desigualdades étnicorraciais que se fazem presentes em todos os níveis de ensino.

Para Silva (2005), o estudo das africanidades deve ser com base em fontes genuínas, que permitam vermos do ponto de vista dos próprios negros, para que isso ocorra é preciso estar disposto a vislumbrar o que a memória dos negros guarda por meio de registros literários e de toda cultura, pois têm grande interferência na história e construção do Brasil:

A busca de fontes genuínas das Africanidades Brasileiras nos leva ao convívio com a comunidade negra, ao cultivo da memória da experiência de ser descendente de africanos no Brasil, ao intercâmbio com grupos do Movimento Negro, à familiaridade com obras de autores negros e também não negros, que permitam entender a realidade das relações interétnicas em nosso país (Silva, 2005, p. 169).

Portanto, segundo a autora, estudar africanidades brasileiras é mais do que conhecer sobre a cultura brasileira:

estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005, p.156).

No que diz respeito a finalidade do estudo de africanidades, Silva (2005, p. 156) acrescenta que “diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural”.

Nas aulas coordenadas pelo PIBID são abordados diversos temas que dizem respeito à cultura, às experiências, tradições, problemas e literatura de africanos e afro-brasileiros, fundamentados em teorias estudadas e discutidas em conjunto pelo grupo. As intervenções realizadas já vêm tendo resultados positivos tanto nas turmas, como em todo o ambiente escolar, já que por meio da divulgação dos trabalhos realizados, alunos, professores e funcionários da escola estão tendo contato com esta temática. Além dos trabalhos realizados na escola, o grupo integrante do projeto também sintetiza seus conhecimentos em estudos investigativos individuais, cujos trabalhos são apresentados em artigos acadêmicos que contemplem o mesmo tema. A intenção do projeto é de continuar o trabalho com africanidades e mostrar outros lados da história e cultura africana e afro-brasileira que por muito tempo se manteve silenciada. Dentro dessa perspectiva, alguns trabalhos têm sido produzidos e divulgados em eventos científicos e acadêmicos, visando partilhar saberes e colher sugestões de aprimoramentos para a proposta.

Ademais, entende-se que é de relevância destacar que o programa proporciona uma melhor comunicação entre a escola e docentes em formação, estabelecendo vínculos benéficos para ambas as partes, desde o progresso e enriquecimento do futuro profissional, à partilha e obtenção de novas perspectivas para os já atuantes na área.

Outrossim, através de discussões e debates a respeito sobre temáticas ligadas às africanidades, representação de negros e negras, produção de autores negros e negras, o PIBID contribui para a formação de um olhar crítico de estudantes de graduação, além da interação dos mesmos para com a sala de aula. e ajudar na preparação socioeducativa dos alunos enfatizando a formação de opiniões dos mesmos a respeito desse assunto. Os próximos passos devem ser na direção de analisar quais contribuições ou impactos o projeto PIBID, por meio das intervenções e discussões teóricas, pode ter neste de formação docente e intervenção nos processos de ensino e aprendizagem de línguas e de africanidades, observando resultados de ações concretas e práticas reflexivas.

Referências bibliográficas

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Barros, D. L. P. (2005). Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In B. Brait (Org.), *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (pp.25-36). Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Brasil. (2013). *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, SECADI.

Cunha Junior, H. (2013). Afrodescendência e africanidades: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil. *Interface de saberes, Educação das Relações Etnicorraciais no contexto dos 10 anos da 10.639/03*,13(1). p.1-12. Recuperado em 22 de outubro, 2015, de <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/169/88>.

- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. (2003, 10 de janeiro). Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, seção 1. Brasília: Presidência da República.
- Machado, I. (2010). Gêneros discursivos. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Moita Lopes, Luiz Paulo da (2012). Linguagem e escola na construção de quem somos. In A. de J. Ferreira (Org.), *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as* (pp. 9-12). Campinas: Pontes.
- Munanga, K. (2014). O conceito de africanidade nos contextos africano e brasileiro. *Anais do Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades*, 1(1), Recuperado em 22 de outubro, 2015, de <http://periodicos.ufes.br/cnafricab/index>.
- Paraná. Secretaria de Estado de Educação do Paraná (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação.
- Paraná. Secretaria de Estado de Educação do Paraná (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação.
- Parecer CNE/CP n. 03/2004. (2004, 10 de março). Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação.
- Parente, R. M. (2009). As contribuições do Parecer CNE/CP 3/2004 para a educação das relações étnico-raciais. In M. A. da S. Aguiar et al. (Orgs.), *Educação e diversidade: estudos e pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. vol 2. p. 249-270. Recuperado em março, 2012, de http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/regina_marques2.pdf.
- Silva, P. B. G. e (2005). Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In K. Munanga (Org.), *Superando o racismo na escola* (pp.155-172). Brasília: MEC/BID/UNESCO.

Novas tecnologias como suporte didático no trabalho com gêneros textuais

Nuevas tecnologías como soporte didáctico en trabajo com los géneros textuales

Luciana Villani das Neves

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

villani7@terra.com.br

Resumo

O Projeto PIBID/USCS, em concordância com os objetivos gerais do PIBID, elegeu como eixo de trabalho dos alunos a investigação e pesquisa orientadas pela Schneuwly e Dolz (2004) da Escola de Genebra e pela metodologia da Investigação Didática, conforme Lerner (1995). A escolha do procedimento da sequência didática de gêneros textuais como escopo do projeto PIBID/USCS no curso de Pedagogia funciona como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 97), permitindo que alunos se apropriem dos instrumentos e técnicas para adquirirem desenvolvimento oral e escrito nas diferentes situações de comunicação tanto escolares quanto extraescolares. O presente trabalho refere-se à elaboração e execução de sequências didáticas, numa turma de 1.º ano, Ciclo I, de Ensino Fundamental, tendo como suporte o uso de tecnologias. A sequência didática proposta neste trabalho foi realizada em aproximadamente quatro meses e os textos produzidos pelos alunos complementaram dinâmicas propostas em diferentes matérias, permitindo a compreensão e incorporação das características dos gêneros de textos instrucionais por parte dos alunos em diferentes situações de comunicação. Cumpre lembrar que no decorrer da aplicação dos módulos, o emprego das novas tecnologias mostrou-se eficaz como suporte nas situações de comunicação. Concluímos que essa proposta pedagógica ao permitir a construção de uma sequência aberta, mostrou que é possível ensinar o aluno partindo de seu conhecimento prévio, de forma significativa e lúdica, partindo do concreto para o abstrato, bem como o papel fundamental das novas tecnologias como suporte didático.

Palavras-chave: Gênero de discurso; Novas tecnologias; PIBID.

Resumen

El Proyecto PIBID/USCS, de acuerdo con los objetivos generales de PIBID ha elegido como eje de trabajo para los estudiantes la investigación y la búsqueda impulsada por Schneuwly y Dolz (2004) de la Escuela de Ginebra y la metodología de la Investigación Didáctica, según Lerner (1995). La elección del procedimiento

de la secuencia didáctica de géneros textuales como ámbito del proyecto PIBID/USCS en el curso de la Pedagogía actúa como “un conjunto de actividades escolares organizados de manera sistemática, en torno a un género oral o escrito” (Schneuwly y Dolz, 2004, p. 97), permitiendo que los estudiantes se apropien de las herramientas y técnicas para adquirir el desarrollo oral y escrito en diferentes situaciones de comunicación tanto en escuelas como extraescolares. Este documento se refiere a la elaboración y ejecución de secuencias didácticas en una clase de primer grado, Ciclo I, de Educación Primaria, apoyada por el uso de las tecnologías. La secuencia didáctica propuesta en este trabajo se llevó a cabo en unos cuatro meses y los textos producidos por los estudiantes complementaron las dinámicas propuestas en diferentes materias, lo que permitió la comprensión y la incorporación de las características de los géneros textuales de instrucción por los estudiantes en diferentes situaciones de comunicación. Se debe recordar que durante la aplicación de los módulos, el uso de nuevas tecnologías era eficaz como un apoyo en situaciones de comunicación. Llegamos a la conclusión de que esta propuesta pedagógica para permitir la construcción de una secuencia abierta, demostró que es posible enseñar al estudiante a partir de su conocimiento previo, de manera significativa y entretenida, a partir de lo concreto a lo abstracto y el papel clave de las nuevas tecnologías como apoyo didáctico.

Palabras clave: Género de discurso; Nuevas tecnologías; PIBID.

1. Introdução

Esse trabalho foi realizado em 2013 e está inserido no projeto desenvolvido pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PIBID/USCS) intitulado “Universidade e escola pública: um caminho para formação inicial e continuada nas licenciaturas em Educação Física e Pedagogia”, em parceria com a Secretaria da Educação do Município de São Bernardo do Campo em concordância com os objetivos gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e entende a pesquisa como uma ação para aprofundamento de novos conhecimentos, tendo como eixo de trabalho dos estudantes de graduação, a investigação e pesquisa orientadas pela Engenharia Didática (Artigue, 1996), na tentativa de permitir ao futuro professor pensar a teoria a partir da prática, visto que, conforme Machado (2008, p. 233) “A pesquisa em didática [...] é um processo empírico, no sentido que deve extrair os dados da realidade e os comparar às hipóteses”.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa à concessão de bolsa aos estudantes de licenciaturas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas públicas sob a orientação de um docente da instituição de ensino superior (IES) credenciada e do professor da escola pública cadastrada no Programa, com a finalidade de aperfeiçoar e valorizar a formação de novos professores para a educação básica e permitir a integração entre teoria e prática na formação dos futuros professores.

A escolha da unidade escolar foi determinada pela Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo que estabeleceu como objeto de nossa intervenção uma escola localizada no subdistrito de Riacho Grande, zona rural do município, a qual obteve na época, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conceito abaixo da média (4,3), o menor daquele município.

No curso de Pedagogia, o procedimento da sequência didática de gêneros textuais como escopo do projeto PIBID/USCS, é baseado nos estudos da Escola de Genebra e funciona como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), permitindo que os alunos da escola pública se apropriem dos instrumentos e técnicas para adquirirem desenvolvimento oral e escrito nas diferentes situações de comunicação tanto escolares quanto extraescolares.

A sequência didática aqui relatada refere-se ao trabalho com diferentes gêneros de textos instrucionais, escolhidos pela professora em função da fácil compreensão por parte dos alunos e foi aplicada durante aproximadamente 04 meses em uma turma de 1.º ano de Ensino Fundamental I, com 27 alunos entre 05 e 07 anos de idade, sendo um deles disléxico e outros dois portadores de necessidades especiais. A maioria das crianças da turma era formada por filhos de trabalhadores rurais que moravam nas cercanias da escola e costumavam ter muito contato com a natureza, brincar ao ar livre, nadar na represa, soltar pipa e andar a cavalo, características consideradas durante o planejamento de nossos módulos.

Os gêneros de textos instrucionais são típicos do discurso injuntivo e têm por característica:

[...] fazer com que seu interlocutor aja em determinada direção. Esse agir se relaciona, em geral, à execução de uma tarefa. As necessidades da vida moderna são um campo privilegiado para o surgimento, o desenvolvimento e a circulação desses gêneros textuais o que faz com que o discurso injuntivo se vincule às condições do sistema sociocultural do qual se faz parte. (Leal, 2005).

A organização textual do discurso injuntivo (instrucional, de aconselhamento e normativo), ainda de acordo com Leal (2005), deve indicar um objetivo a ser atingido por meio da orientação de um conjunto de comandos a ser executado por um determinado indivíduo para que ele consiga realizar o que lhe é proposto, dessa forma, nesse tipo de discurso, a estratégia de realização do texto pode apresentar: Plano de execução ordenado cronologicamente ou não; verbos empregados no presente do indicativo, imperativo, infinitivo e gerúndio; na coesão nominal se faz presente o emprego de estratégias para introdução das temáticas bem como para sua manutenção e retomada; e utilização de conexões textuais por meio de marcas linguísticas para articulação do conjunto.

Schneuwly e Dolz (2004) apontam também que os gêneros de textos são agrupados de acordo com regularidades linguísticas que obedecem às funções sociais atribuídas

ao ensino, apresentam certa homogeneidade e permitem certas distinções tipológicas, contudo não de maneira absoluta e estanque entre eles. Assim, as instruções e prescrições têm por função descrever ações e regular comportamentos e conforme a tabela de “Aspectos Tipológicos”, *idem* (2004, p. 121), apresentam-se como “instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso e instruções”.

As atividades propostas foram realizadas em caráter modular, por meio do detalhamento da sequência didática e da proposição de atividades variadas na intenção de incrementar a escrita e oralidade dos alunos permitindo a “relação com outras dimensões da língua” conforme orientado por Schneuwly e Dolz (2004) e de maneira interdisciplinar, pois em função de “seu caráter transversal, a escrita desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares, em que ela atua como filtro”, conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 6).

A escolha das atividades dos módulos foi adequada à idade e contexto sociocultural das crianças e permitiu que elas compreendessem a função social do gênero de texto instrucional de modo a se apropriarem do mesmo. Grande parte dos módulos foi feita a partir de registros orais dos alunos colhidos pela professora, a fim de avaliar se haviam compreendido a função do texto e sua estrutura enquanto meio de transmitir uma informação, pois a classe era composta por alunos ainda em processo de apropriação da escrita.

Os contextos de comunicação propostos culminaram em produções significativas para os alunos, tendo como suporte diferentes tecnologias, e que posteriormente foram reunidas em um material impresso entregue para cada criança a fim de serem retrabalhados na forma de almanaque intitulado: “Coisas que aprendemos a fazer — Instruções do 1.º ano”, nome sugerido e votado pelas crianças, com a intenção de ensinar algo a alguém (um dos objetivos dos gêneros de textos instrucionais), e ainda apresentava concomitantemente o processo de apropriação do conhecimento desses gêneros pela turma e a evolução individual de cada aluno.

Quanto ao uso de novas tecnologias, essas foram utilizadas como recurso para a elaboração das atividades aos alunos, incluindo a edição de imagens e arquivos em diversos softwares (Word, CorelDraw, Photoshop, Powerpoint), registros de voz e fotográficos por meio de máquina fotográfica digital, tablet, celular e ainda a produção de vídeo, utilizando como recurso a câmera de filmagem.

No caso do uso do vídeo como suporte didático, nos baseamos nos trabalhos de Morán (1995) e Miranda (2008) a respeito dessa prática no contexto escolar. Morán (1995, p. 30-31) indica o uso do vídeo em sala de aula como forma de sensibilização (para introduzir um assunto e despertar a curiosidade do aluno); ilustração (traz realidades distantes para a sala de aula); simulação (simular experiências que seriam difíceis de serem realizadas em sala de aula); conteúdo de ensino (para mostrar diversos assuntos de forma direta e indireta); produção (documentação, intervenção e expressão); avaliação (na forma de vídeo espelho, para análise e acompanhamento

dos comportamentos do grupo e de si próprio e permitir ao professor examinar o modo que ocorre sua comunicação com os alunos); e como integração e suporte a outras mídias (gravação e compilação de programas e interação com outras mídias como computador, videogame e telefone).

Para finalizar, esse artigo traz a experiência do uso do vídeo como suporte didático com ênfase na produção de um vídeo utilizado em um dos módulos interdisciplinares (Língua Portuguesa, Geografia e Arte) que compuseram essa sequência didática, como resposta do interlocutor na situação de comunicação que envolvia instruções de montagem de uma maquete elaborada a partir do relato oral da turma tendo a professora como escriba.

2. Metodologia

A sequência didática descrita neste artigo foi elaborada a partir de situações de comunicação significativas e a avaliação dos resultados das produções da turma foi baseada nas orientações dos procedimentos contidos na “Grade de observação escrita e aprendizagem” e na “Trama para a construção de grades em análise em função dos componentes textuais”, ambas as propostas definidas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Nossa orientação metodológica foi baseada em Schneuwly e Dolz (2004) e partiu do pressuposto da pesquisa e investigação didática (Lerner, 1995). Assim sendo, a estrutura da sequência didática sugerida pelos autores é a seguinte:

- a. Apresentação de uma situação de comunicação aos alunos, oral ou escrita, de forma significativa para a realização da primeira produção.
- b. Proposta de realização da primeira produção com os alunos, segundo as orientações da apresentação da situação de comunicação.
- c. Elaboração de módulos com atividades diversificadas baseados na avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos partindo da primeira produção.
- d. Realização da produção final dos alunos com base na primeira produção, no intuito de compará-la com a inicial para que seja verificada a evolução deles no processo de aprendizagem do gênero.

A elaboração das atividades dos gêneros adotados nessa sequência (receita, regras de jogo, instruções de montagem, código de conduta, experiência científica e descrição de um itinerário) foi feita em parceria entre professora regente e aluna pesquisadora, baseados em planos de aula produzidos por Carvalho (2008), Paula e Dias (2010), Soares e Lima (2010) e pelos artigos de Manaia (2010) e Rachwal (s/d) sobre relatos de prática, partindo da experiência concreta com as crianças (fazíamos o bolo, a maquete, o jogo, a experiência científica, o passeio ao redor da escola) para o abstrato (registro e explicações sobre os aspectos formais dos gêneros), de maneira que durante as produções a turma era organizada pela professora em grupos com cerca de quatro a cinco crianças, em duplas produtivas e também individualmente, dependendo da exigência da atividade proposta.

A produção do vídeo ocorreu de duas formas: como vídeo espelho, onde registrávamos algumas apresentações orais das crianças para posterior apresentação a elas no intuito de autoavaliação e também como conteúdo de ensino, como resposta do interlocutor (filho da aluna pesquisadora) às instruções do emissor (alunos) das instruções de montagem de uma maquete. Utilizamos como recursos a câmera de filmagem e o editor de imagem MovieMaker. Partimos da elaboração do roteiro para depois realizar a tomada das cenas e por fim a edição da produção. Primeiramente o interlocutor se dirigia às crianças em forma de agradecimento pelo novo conhecimento a respeito de como montar uma maquete, em seguida refazia passo a passo a instrução e no final despedia-se da turma.

3. O uso do vídeo como suporte didático

O uso do vídeo em sala de aula, de acordo com Morán (1995, p. 28), é uma forma de modificar a relação pedagógica ao introduzir uma nova forma de linguagem, atrair a atenção do aluno que o entende como entretenimento e uma ferramenta alternativa para a complementação didática a ser utilizada pelo professor, pois o vídeo “explora basicamente, o ver, o visualizar”, e dessa forma, “[...] pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos”, visto suas características sensoriais e visuais que incorporam a linguagem falada, musical e escrita ao interagirem de maneira “superpostas, interligadas, somadas, não separadas”, de modo a atingir todos os sentidos de maneira global, com capacidade de projetar o indivíduo para outras realidades, tempos e espaços, seja de forma informativa ou por puro entretenimento.

Na produção do vídeo, esse autor indica que é preciso: escolher o assunto no qual irá tratar o vídeo; realizar pesquisas em jornais e revistas; fazer entrevistas sobre o assunto abordado; elaborar o roteiro, gravação, edição e sonorização da filmagem; e por fim, identificar e refletir sobre a diferença entre o que foi idealizado e o resultado final obtido.

O primeiro passo, após montar o projeto, é o de materializar as ideias contidas no argumento para um texto na linguagem audiovisual. [...] O roteiro, cuja elaboração se dá através de diversos ‘tratamentos’, é a etapa de criação, em que todas as ideias serão pensadas e escritas [...]. (Miranda, 2008, p. 20).

4. Nossa experiência com o uso do vídeo na sala de aula e seus desdobramentos nos módulos

As atividades abaixo retratam o registro de: dois módulos que antecederam a produção do vídeo, o módulo referente à apresentação do vídeo à turma e o módulo seguinte a essa apresentação.

A proposta da montagem da maquete ocorreu após a visita de meio que a turma realizou ao redor da escola para verificar quais os serviços, estabelecimentos

comerciais, construções, praças e ruas existentes no bairro, utilizando como recurso sucatas, cola quente, fita adesiva e tinta.

Segue abaixo a descrição dos módulos:

Módulo 03 — Execução individual de uma maquete em sucata que representava alguma das construções que havia chamado a atenção do aluno durante o estudo de meio. A professora regente anotou na lousa por meio do relato oral dos alunos palavras como: mercado, posto de saúde, casas, depósito e escola, além de propor uma reflexão de quais materiais e como foi feita a maquete durante a aula de Arte, a fim de introduzir noções sobre instruções de montagem. Ao anotar as palavras, a professora usou a estratégia fonética ao perguntar à turma como deveria ser escrito cada parte da palavra. Segue abaixo um breve extrato dessa intervenção:

Professora: — E igreja, como se escreve?

Aluno A: — É o I.

Professora: — E o GRE?

Aluno B: — O G e o E.

Professora: — GRE, ouçam... GRE, falta uma letra, é o R entre o G e o E. E o JA, como escreve?

Aluno B: — O G e o A.

Professora: — Não é igrega, é igreja, JÁ e não GA!

Aluno C: — É o J e o A.

Ao término da escrita das palavras a professora pediu que os alunos registrassem a lista em seus cadernos e retornou às atividades previstas na rotina do dia.

Módulo 04 — Em equipes, os alunos juntaram suas maquetes para compor a maquete do grupo. Foi apresentado oralmente por eles o percurso realizado no passeio que fizeram e, após a apresentação, a professora anotou na lousa, a partir do relato oral da turma, a instrução de montagem de uma maquete. A instrução do modo de realizar a maquete deu origem a uma atividade para apropriação da escrita de palavras. A professora regente avaliou que o resultado da turma não estava satisfatório no que se refere à compreensão de como articular o texto e utilizar as formas expressivas típicas do gênero instrução de montagem. Segue o resultado obtido:

COMO FOI FEITA A MAQUETE DO 1.º ANO?

TÍTULO: A RUAS. C.

1 — PEGOU A CAIXA.

2- PEGOU A COLA QUENTE.

3- PEGOU A MADEIRA.

4- FEZ A RUA.

5- FEZ A MERCEARIA, A CASA, A PADARIA, A LOJA, O CARRO, A

GARAGEM, A ESCOLA, A IGREJA, A DOCERIA, O LAVA-RÁPIDO, O DEPÓSITO, O POSTO DE SAÚDE E A FARMÁCIA.

Módulo 05 — A professora regente propôs aos alunos a reescrita da instrução de montagem da maquete por meio do registro oral coletivo dos alunos, a partir da situação de comunicação problema de como o filho da aluna pesquisadora (o interlocutor) poderia realizá-la, já que as informações estavam truncadas e incompletas. O olhar da professora regente sobre o que havia sido produzido pelos alunos no módulo anterior foi fundamental para essa produção, porque ela percebeu, segundo o conceito das zonas de desenvolvimento real e proximal, que as crianças poderiam atingir um patamar de elaboração textual maior do que já haviam produzido. Segue abaixo o resultado dessa intervenção:

COMO FOI FEITA A MAQUETE DO 1.º ANO?

TÍTULO: BAIRRO S. C.

MATERIAL DA MAQUETE

1 — CAIXA DE PAPELÃO.

2- COLA QUENTE.

3- TESOURA.

4- MADEIRA.

5- SUCATA.

6- LÁPIS.

COMO FAZER:

PRIMEIRO CORTAR O PAPELÃO, DEPOIS MONTAR O MERCADO, A CASA, O DEPÓSITO E OUTROS ESTABELECIMENTOS, EM SEGUIDA DESENHAR A RUA NA MADEIRA E COLOCAR AS COISAS NO LUGAR.

Módulo 06 — Na sala de informática da escola, com recursos constantes de computador e datashow, foi apresentado aos alunos o vídeo produzido pela aluna pesquisadora com seu filho no papel de interlocutor, o qual montava uma maquete conforme orientação dos alunos do 1.º ano e os agradecia pela explicação. Os alunos ficaram surpresos com o vídeo, os olhos brilhantes e sorrisos estampados na face originaram alguns comentários como: “Ele tá falando com a gente?”, “Ele fez a maquete do jeito que a gente ensinou!”.

Em seguida, em resposta ao vídeo, a sugestão da professora regente foi que os alunos produzissem individualmente cartões de agradecimento para o filho da aluna pesquisadora.

A partir da devolutiva que propusemos aos alunos em forma de vídeo, que trouxe um interlocutor real como resposta em face à produção da turma, permitiu que eles compreendessem a importância de organizar as informações para compor gêneros de textos instrucionais e, após esse dia, as atividades dos próximos módulos passaram a ter mais sentido aos alunos.

A escrita do cartão em agradecimento ao vídeo propiciou que os alunos voluntariamente nos questionassem como deveria ser escrito palavras como “obrigado/a” e “Felipe”. Nesse módulo foi informado aos alunos que a finalidade das produções que eles realizariam durante toda a sequência didática de gêneros de textos instrucionais, seria transformada em um manual/almanaque de instruções diversas.

A professora regente também introduziu ao final desse módulo a palavra “receita” a partir da leitura da receita de um bolo de fubá constante na coleção “Almanaque do Sítio do Pica-pau Amarelo” (s/d), e a partir dessa leitura eles elaboraram coletivamente uma lista com sabores de bolos, transcrita na lousa pela professora. A lista produzida pela sala e anotada pela professora na lousa com letra bastão maiúscula foi: bolo de chocolate, bolo de morango, bolo de maçã e bolo de cenoura.

Módulo 07 — Conforme proposto pela professora regente, a introdução do gênero receita, contou com a produção de uma carta de agradecimento em nome do filho da aluna pesquisadora com a “Receita para ser um bom amigo”, conforme citado em Manaia (2010), a qual continha o seguinte conteúdo:

SANTO ANDRÉ, 02 DE MAIO DE 2013.

OLÁ TURMINHÁ DO 1.º ANO,

EU ADOREI OS CARTÕES DE AGRADECIMENTOS QUE VOCÊS ME ENVIARAM.

GOSTEI MUITO DE FAZER A MAQUETE CONFORME VOCÊS ME ORIENTARAM.

MINHA MÃE DISSE-ME QUE VOCÊS ESTÃO APRENDENDO TEXTOS QUE ENSINAM SOBRE RECEITAS, ENTÃO, EM RETRIBUIÇÃO AOS CARTÕES DE VOCÊS, QUE AGORA SÃO MEUS AMIGOS, VOU DEIXAR UMA RECEITA MUITO IMPORTANTE:

RECEITA PARA SER UM BOM AMIGO

INGREDIENTES

- PESSOAS QUE ESTUDAM COM A GENTE.
- 1 XÍCARA DE AMIZADE.
- 8 XÍCARAS DE DIÁLOGO.
- 2 COLHERES DE SINCERIDADE.
- 1 PITADA DE PACIÊNCIA.
- 3 PITADAS DE AFINIDADE.

PREPARAÇÃO

1. ENCONTRAR PESSOAS COM QUEM ESTUDAMOS E COLOCAR NUMA VASILHA GRANDE.
2. ENTÃO MISTURAR A AMIZADE JUNTO COM AS 03 PITADAS DE AFINIDADE .

3.MEXER A MASSA COM A COLHER DE PAU E DEPOIS ACRESCENTAR O DIÁLOGO E A SINCERIDADE.

4.POR ÚLTIMO ADICIONAR UMA PITADA DE PACIÊNCIA, COLOCAR TUDO NA FORMA E LEVAR AO FORNO PARA ASSAR.

ESTÁ PRONTO EM 40 MINUTOS E RENDE PARA A VIDA TODA.

UM ABRAÇO PARA TODOS VOCÊS,

FELIPE

A “Receita para ser um bom amigo”, Manaia (2010) foi lida pela professora regente como introdução ao gênero instrucional receita e ela também aproveitou para utilizar o dicionário na intenção de encontrar o significado de palavras como: diálogo, sinceridade, afinidade e paciência quando questionada pelas crianças.

Em seguida, por meio do registro oral dos alunos, ela realizou uma lista com sabores dos bolos preferidos da turma. Depois fez a votação do bolo que seria realizado na escola e para isso introduziu noções de gráficos matemáticos a partir da lista criada. A lista foi composta da seguinte maneira:

BOLO DE MORANGO – 4 votos.

BOLO DE CHOCOLATE – 13 votos.

BOLO DE FUBÁ – 1 voto.

BOLO DE MILHO – nenhum voto.

BOLO DE ABACAXI – nenhum voto.

BOLO DE LARANJA – nenhum voto.

BOLO DE COCO – nenhum voto.

Esses módulos desencadearam a realização na escola de um bolo de chocolate pelas crianças e posteriormente a criação de uma receita inventada pelos grupos de alunos. A apresentação oral para a turma da receita inventada pelos grupos também foi registrada em vídeo e exibida à turma como maneira de autoavaliação. Durante a gravação utilizamos a câmara de filmar e alguns alunos curiosos em manipular o equipamento, acabaram por filmar trechos dessa produção.

5. Conclusão

Percebemos a evolução dos alunos no entendimento do sentido do uso e características dos gêneros de textos instrucionais em diferentes situações de comunicação e no processo de escrita. Para tanto, o uso das novas tecnologias (produção de vídeo, gravação, registros fotográficos, edição e diagramação de textos e imagens) foi imprescindível no êxito dos resultados.

Acrescentamos ainda que, a incorporação de atividades práticas, a dramatização, os jogos e brincadeiras, revelaram-se vitais para a compreensão concreta desses gêneros vivenciados pelas crianças.

Dessa maneira, essa proposta pedagógica, que sugere a prática de uma sequência didática aberta, mostrou que é possível ensinar os alunos partindo de seus conhecimentos prévios, de forma significativa e lúdica.

Concluimos também que o Programa PIBID financiado pela CAPES, nos moldes do Projeto PIBID/USCS, cumpriu seu papel social quando conseguiu juntar teoria e prática, a fim de incorporar novas experiências na formação da aluna pesquisadora, que por meio da orientação de um docente da instituição de ensino superior e da professora da escola pública, possibilitou a ampliação de seu olhar investigativo não somente no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, mas também sobre diversas questões, muitas vezes polêmicas, que ocorrem no âmbito de uma escola pública.

Referências bibliográficas

- Artigue, M. (1996). Engenharia Didática. In J. Brun (Org.), *Didática das Matemáticas* (M. J. Figueiredo, Trad.). Delachaux et Niestlé.
- Brasil. *IDEB e seus componentes*. Brasília: Ministério da Cultura. Recuperado em 7 abril, 2013, de <http://www.portalideb.com.br>.
- Carvalho, N. (2008). Instrução em sala de aula – Atividade 04: Orientação geográfica. In *Projeto Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna (PLNM)*. ILTEC/Governo de Portugal. Recuperado em 3 abril, 2013, de <http://www.iltec.pt/site-PLNM/cd-PLNM/atividades/brochura-3-atividade-4.pdf>.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.
- Leal, L. (2005) *Orientação Pedagógica: organização textual do discurso injuntivo (instrucional, de aconselhamento, prescritivo ou normativo)*. Centro de Referência Virtual do Professor (SEE-MG). Recuperado em 25 março, 2013, de http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/documentos/op/ef/linguaportuguesa/2010-08/op-ef-lp-19.pdf.
- Lerner, D. (1995). O ensino e o aprendizado escolar. Argumentos contra uma falsa oposição. In J. A. Castorina et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática.
- Lobato, M. (s.d.). *Coleção Almanaque da Turma do Sítio*. S.l.: Globo.
- Machado, S. (Org). (2008). *Educação Matemática: uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ.
- Manaia, C. (2010). “Receita para a felicidade”: Da compreensão de textos à escrita criativa. *Actas do I EIELP*. Recuperado em 27 março, 2013, de <http://www.exedrajournal.com/docs/02/07-ConceicaoManaia.pdf>.
- Rachwal, S. (s.d.). Gênero Intrucional “Regras do Jogo”: Uma proposta de ação pedagógica. *Dia a Dia Educação*. Recuperado em 2 maio, 2013, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/407-4.pdf>.
- Miranda, F. (2008). *Audiovisual na sala de aula: Estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Campinas.
- Morán, J. (1995). O vídeo em sala de aula. *Comunicação e Educação*, 1(2), 27-35.

Paula, D., & Dias, E. (2010). *Ficha técnica de aula: gênero texto instrucional*. Uberlândia. Recuperado em 24 março, 2013, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25566>.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Soares, A., & Lima, S. (2010). *Ficha técnica de aula: normas e regulamentos do cotidiano: suas características textuais*. Belo Horizonte. Recuperado em 25 março, 2013, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23958>.

A didática como foco na formação inicial do professor de língua

Didactics on focus in the language teacher initial professional formation

Cleide Inês Wittke

Universidade Federal de Pelotas
cleideinesw@yahoo.com.br

Resumo

Nas últimas décadas, o ensino de língua tem gerado um número significativo de reflexões teóricas sobre o tema, tanto no que diz respeito ao objeto de ensino quanto à formação inicial e continuada desse profissional da educação (Nóvoa, 2002). Enfim, muito se tem discutido sobre o ensino de língua e da formação desse docente, mas ainda restam muitas questões a serem investigadas, via pesquisas realizadas no meio acadêmico, mas de modo integrado à prática cotidiana na sala de aula (Schneuwly, Sales Cordeiro & Dolz, 2005). Passados mais de 15 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999), que preconizam o ensino de língua sob uma perspectiva da interação verbal (Bakhtin, 1992), apontando os textos/gêneros textuais (Marcuschi, 2002, 2008; Schneuwly & Sales Cordeiro, 2010) como objeto de ensino, parece haver consenso sobre a importância de ensinar a ler, falar e escrever, via gêneros textuais (ou de texto). Com base nas teorias da Didática das Línguas (Schneuwly & Dolz, 2009) e da Transposição Didática (Petitjean, 1998; Schneuwly et al., 2010), defendemos que a Universidade deve preparar o professor de língua para trabalhar o texto/gênero textual, abordando as unidades básicas: estratégias de leitura, produção textual oral e escrita e análise linguística. Nesse amplo quadro de reformulações do objeto de ensino e da formação profissional, esta reflexão objetiva apontar caminhos que possam melhorar a qualidade da formação docente e do ensino de língua. A partir do dizer de Schneuwly et al. (2012) de que a profissão de professor é a única em que os saberes possuem duplo estatuto: de saber a ensinar e de saber para ensinar, apostamos na centralização das didáticas na formação docente, principalmente no objeto para ensinar, e no incentivo à realização de projetos e no diálogo com os professores em atuação como norte que pode qualificar o ensino de língua.

Palavras-chave: Ensino de Língua; Formação Docente; Didáticas.

Abstract

In the last decades, language teaching has brought a significant number of theoretical reflections about the topic, both about the teaching object and about the ongoing teachers' professional formation (Nóvoa, 2002). There has been a big deal of discussion about language teaching and teachers' formation, but there are still many doubts to be investigated, through research carried out in the academy but integrated to everyday classroom practice (Schneuwly, Sales Cordeiro & Dolz, 2005). After more than 15 years of PCNs' publication (1998, 1999), which presented language teaching under a verbal interaction perspective (Bakhtin, 1992) by pointing to textual genres as teaching objects (Marcuschi, 2002, 2008; Schneuwly & Sales Cordeiro, 2010, it seems to have an agreement about the importance of teaching to read, speak and write via textual genres. Based on the theories of the Didactic of Languages (Schneuwly & Dolz, 2009) and the Didactic Transposition (Petitjean, 1998; Schneuwly et al., 2010), we argue that University has to prepare language teachers to work with the text/textual genre, approaching the basic units: reading strategies, writing, speaking, and linguistic analysis. Under this ample frame of changes both in the teaching object and in the teacher's formation, this reflection aims at pointing to ways of improving teacher's professional qualifications and the teaching of language. Departing from Schneuwly et al (2012) understanding that teacher's profession is the only one in which the knowledge have double status, of knowing to teach and of knowing how to teach, we believe in the centralization of teachers' professional formation didactics, mainly in the object to teach, and in the incentive to elaborate projects and in the dialogue with teachers as guidelines that could qualify language teaching.

Keywords: Language Teaching; Teacher's Formation; Didactics.

1. Contextualização do tema

Atualmente, muitas reflexões vêm sendo realizadas na tentativa de aperfeiçoar o ensino de língua, em especial, no que tange à formação inicial e continuada do professor de língua. Sob uma perspectiva social e da didática das línguas, os grupos de pesquisa do GRAFE (Grupo de pesquisa para análise do francês ensinado)¹ têm voltado suas investigações à ação docente, buscando refletir sobre a atuação do professor, tanto no que diz respeito aos saberes a ensinar (conteúdos oficiais e específicos das disciplinas de referência), quanto aos saberes para ensinar (domínios e técnicas próprias das disciplinas das didáticas, principalmente das Ciências da Educação).

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo refletir sobre a realidade do ensino de língua no meio escolar, com atenção especial no objeto a ser ensinado e na ação

¹ Dentre os grupos de pesquisa que constituem o GRAFE, destacamos o GRAFE LITT e o FORENDIF, nos quais venho participando durante meus estudos de pós-doutorado e são coordenados pelos professores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, respectivamente.

docente, bem como na ênfase sobre o importante papel que as disciplinas de didática exercem na formação inicial e continuada do professor, pois elas o preparam para saber lidar com o conhecimento (a ensinar e para ensinar), construindo dispositivos didáticos e planos de estudo. Além disso, elas preparam o docente para lidar com o aluno, mediando o saber — o objeto a ser ensinado — capacitando-o a avaliar e aperfeiçoar o resultado obtido (o objeto efetivamente ensinado).

O processo de ensino e de aprendizagem, explicitam Schneuwly et al (2012), constitui sua base no triângulo didático que engloba professor, aluno e saber, bastante discutido e trabalhado na e pela teoria da Transposição Didática (Chevallard, 1985; Halté, 1998; Petitjean, 1998; Garcia-Debanc, 1998; Nóvoa, 2002; Schneuwly & Dolz, 2009; Schneuwly et al., 2012; Schneuwly, 2014), que serve de embasamento teórico ao presente estudo, juntamente com as discussões sobre ensino e formação docente realizadas na teoria da Didática das Línguas (Sales Cordeiro & Schneuwly, 2007; Schneuwly & Dolz, 2009; Schneuwly et al., 2013) .

Partindo então do princípio de que o papel do ensino de língua consiste em desenvolver as capacidades de leitura (de reflexão e também de argumentação), de produção de textos orais e escritos (via gêneros de texto) e do uso adequado dos elementos linguísticos que caracterizam o português, norteamos nossa reflexão com base em dois grupos de questões. O primeiro voltado a elementos que constituem o saber a ensinar e o segundo direcionado a questões próprias ao saber para ensinar. Em síntese, buscamos respostas a alguns questionamentos tais como: O que ensinar nas aulas de língua? Para quem? Com qual objetivo? Como ensinar de modo produtivo à vida do aluno? Sob quais dispositivos didáticos? Como formar um professor de língua competente? Na busca de respostas a essas questões, seguimos nossa reflexão, dando ênfase à importância de colocar as didáticas como disciplinas centrais na formação do professor.

2. O papel das didáticas na formação do professor de língua — exemplo da Universidade de Genebra

Tendo em vista a formação do professor de língua na realidade brasileira, em especial, no contexto de uma universidade federal onde trabalho, no sul do país, e também nas experiências vivenciadas com colegas de docência em eventos em todo o Brasil, defendemos que um dos problemas cruciais na formação de nossos professores de língua para o ensino básico está na pouca valorização e na pouca destinação de carga horária voltada aos saberes para ensinar (didáticos, psicológicos, pedagógicos e culturais). Entendemos que os saberes voltados à formação do professor - no que se refere a saberes para ensinar - sejam de extrema importância, pois são fundamentais para habilitar o profissional a desempenhar com competência sua prática docente. Na maioria das universidades brasileiras, esses saberes são atribuídos a três ou quatro disciplinas de estágio que o licenciando vai realizar ao longo do curso. No entanto, é sabido que tais disciplinas, tanto em função dos objetivos propostos quanto pelo modo como são ministradas não são capazes de dar conta dos saberes necessários para capacitar o professor no domínio do saber para ensinar, do saber-fazer.

No entender de Schneuwly² (comunicação pessoal, 2015), didaticista suíço, é por meio dos saberes desenvolvidos nas didáticas que o professor se situa no campo profissional enquanto tal, diante do saber, tomando consciência de seu trabalho de educador. Para ter domínio de como vai agir no decorrer de suas aulas, o professor precisa ter noções de Ciências da Educação, de Sociologia, de Psicologia. Enfim, ele precisa ter domínios e conhecimentos que o possibilitem a lidar social e culturalmente com a realidade de seus alunos. Para Schneuwly, o professor deve receber formação sobre conhecimentos interculturais para que saiba lidar com as diferentes posições culturais de seus alunos e também saiba construir noções do processo de aprendizagem para lidar com as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Tomando o sistema tripartido³ e formação docente realizado na Universidade de Genebra (UNIGE) como referência, acreditamos que a implementação de mais disciplinas didáticas nos Cursos de licenciatura, com foco na História da Educação, na Psicologia, na Sociologia, e em técnicas, domínios e conhecimentos próprios do agir do professor pode ser uma medida que aperfeiçoe a formação docente e também a qualidade do ensino de língua nas escolas brasileiras. Conforme Schneuwly et al. (2012, p. 451), o estágio em responsabilidade é assumido por um formador de terreno (*formateur de terrain*⁴), que acompanha regularmente o estagiário em sua aula, e por haver troca de ensino inserida na equipe de pesquisa correspondente à disciplina do estagiário, isso permite múltiplos movimentos de alternância entre formação na prática e universitária. Esses movimentos se dividem em: 1) formação profissional prática nas escolas; 2) formação teórico-prática que articula a formação sobre o terreno, análise das práticas (didáticas e abordagens transversais) e pesquisa; 3) pesquisa científica sobre as práticas em todas as dimensões.

De modo geral, a primeira etapa é assumida pelos formadores de terreno em colaboração com professores universitários com responsabilidade de ensino com os estágios. Já a etapa dois é efetuada sobretudo por professores com cargas de ensino, integradas em equipes de pesquisa. A terceira é de responsabilidade dos professores e mestres de ensino e de pesquisa (MER), em estreita relação com as cargas de ensino, que constituem o verdadeiro ponto de articulação da formação, ligando a prática com a pesquisa e, de certo modo, a prática profissional com as disciplinas científicas.

Em contrapartida, Dolz argumenta que as bases, os fundamentos linguísticos, em Ciências da Educação e em Psicologia não são suficientes para a didática

2 Esta informação foi obtida através de entrevista realizada com os professores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Gláís Sales Cordeiro, durante a realização de meus estudos de pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade de Genebra, em 2015, com projeto aprovado e financiado pelas Capes.

3 Esse sistema é composto pelo professor universitário, pelo professor de terreno e o próprio acadêmico.

4 Os formadores de terreno são professores encarregados por uma ou várias horas a fim de acompanhar os estagiários sob sua responsabilidade, em colaboração direta com as cargas universitárias de ensino. A avaliação dos estudantes em estágio se faz de maneira comum através de encontros tripartidos com os alunos. (Schneuwly et al., 2012, p. 455)

das línguas. O ensino e a aprendizagem das línguas, o trabalho concreto precisa de uma operacionalização dos conceitos que podem servir para o professor nas práticas e não é unicamente importante para os licenciandos — pois uma formação com alternância entre a teoria e a prática é também fundamental para o formador universitário fazer experiências, bem como elaborar uma teoria mais operacional referente às experiências vivenciadas pelos alunos.

A professora Gláís Sales Cordeiro (comunicação pessoal, 2015) explicita como funciona o processo de formação na universidade de Genebra. Segundo a pesquisadora do grupo GRAFE, na formação de base dos professores, há duas disciplinas de didática do francês, I e II, em dois anos diferentes de formação. No primeiro ano, os licenciandos são preparados somente para a etapa de apresentação da situação de comunicação. Eles escolhem um gênero com o qual querem trabalhar e discutem com o professor que vai recebê-los na sala de aula.

Nas duas primeiras semanas, os acadêmicos observam a aula de um professor para ver como ele ensina a produção escrita e podem fazer uma entrevista com ele. Depois, os licenciandos voltam a ter aula na universidade. Após, retornam para o trabalho no *terrain* efetuando a apresentação da situação de comunicação. Eles já escolheram um gênero e, no primeiro ano, se dedicam a uma primeira produção — a produção inicial. Na sequência, os futuros professores analisam as produções dos alunos, conferindo o que fizeram, vendo o que funcionou ou não. Ocorre então a apresentação da situação e a produção inicial, dando início à sequência didática, cuja continuidade é feita pelo próprio professor da turma. O acadêmico volta para a universidade e o professor titular continua fazendo um trabalho de colaboração entre o aluno e o professor.

No segundo ano, que, na verdade já é o terceiro de formação, os estudantes têm novamente aulas (três a quatro) e duas semanas de *temps de terrain*; depois, mais duas semanas de aula. Nas primeiras duas semanas, como eles já fizeram no ano anterior à apresentação da produção inicial, eles são levados a trabalhar com um novo gênero, uma outra série, um novo professor. O contexto muda, já que não se trata de continuidade do trabalho realizado no ano anterior. Tudo é feito para que assistam a séries diferentes, compreendendo a noção de progressão. Nas duas últimas semanas de *terrain*, os acadêmicos analisam as produções dos alunos e elaboram um módulo a ser desenvolvido em duas semanas. Devem propor também um módulo de ortografia, separado do módulo de produção de texto.

Tendo como base a formação docente efetuada na UNIGE, cujo modelo tem a didática como foco na formação inicial, continuamos nossa reflexão investigando sobre a formação docente sob a perspectiva do objeto a ser ensinado nas aulas de língua, primeiro eixo de nossa reflexão.

3. Formação docente e objeto de ensino

Somos solidários a Bronckart (2012), quando o autor defende que o docente desempenha uma ação social e essa recebe influência direta do contexto em que é realizada, portanto, o professor precisa acompanhar as mudanças sociais de sua época, ajustando suas práticas de ensino a tais mudanças. Caso contrário, sua ação ficará desatualizada e não atingirá o objetivo de desenvolver a capacidade de leitura e de produção de textos orais e escritos contemporâneos, em especial dos gêneros de texto que circulam socialmente. Diante desse quadro, cabe indagar: Quais são os saberes, e também o saber-fazer, adequados a serem desenvolvidos na formação de um professor de língua competente? Como proceder para formar um professor de língua bem preparado para desenvolver um ensino de qualidade?

Certamente que o professor precisa dominar os saberes a ensinar, quer dizer, estratégias de leitura, de produção escrita e de expressão oral, conhecimentos do processo de comunicação e do uso linguístico, vocabulário, ortografia, conhecimentos literários e culturais, no entanto, também é fundamental que construa uma boa formação sobre os saberes para ensinar (Schneuwly, Sales Cordeiro & Dolz, 2005). Além de dominar os conteúdos oficialmente reconhecidos pelas instituições de ensino, que constituem as ementas das disciplinas de referência, também os planos de estudo, deve conhecer e dominar técnicas que aperfeiçoem os saberes para ensinar, isto é, exercícios e atividades que desenvolvam as práticas didático-pedagógicas.

Schneuwly et al. (2012, 2013) explicitam que a profissão de docente é a única que possui estatuto duplo na sua formação profissional: um próprio a questões voltadas ao saber a ser ensinado (domínio e conhecimento dos conteúdos próprios das disciplinas de língua, literatura e suas especificidades) e outro direcionado ao saber para ensinar (domínio e conhecimento sobre técnicas e modos de ensinar os conteúdos em questão, englobando Psicologia, Didática e Pedagogia). Nessa ótica, quais são os saberes fundamentais ao ensino de língua no contexto social em que vivemos? Quais são os objetos de ensino apropriados a serem trabalhados nas disciplinas de referência?

3.1. Objeto a ensinar

Podemos dizer que o conhecimento e o domínio do objeto de ensino são de fundamental importância para que o professor entenda e seja capaz de qualificar o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua. Conforme teóricos da Transposição Didática (Petitjean, 1998; Halté, 1998, Schneuwly, 2014), o objeto de saber sofre várias transformações até se configurar em objeto de ensino, material apropriado para ser ensinado no meio escolar. Conforme Chevallard (1985), o saber científico (*savant*) é descontextualizado do meio científico (ou mesmo técnico) e recontextualizado como objeto de ensino, no ambiente escolar, vindo a sofrer novas transformações até se efetuar como objeto ensinado (Schneuwly & Dolz, 2009). Com uma perspectiva da Transposição Didática e da Didática das Línguas, Schneuwly e Dolz (2009) orientam que o objeto de ensino compõe um dos três polos

que constituem o complexo processo de ensino e aprendizagem. Juntamente com o professor e o aluno, o objeto de ensino (o saber *savant* de Chevallard), após diversas transformações, forma o triângulo didático-pedagógico desse processo.

Partindo do princípio de que para se comunicar o sujeito precisa ajustar seu dizer à situação de comunicação, vemos essa questão como essencial no ensino de língua. O docente deve ser capaz de elaborar situações enunciativas a partir das quais o aluno possa adquirir domínio consciente do uso da língua, e seja capaz de ajustar sua mensagem a diferentes situações de comunicação no seu meio social. Cabe reiterar que a função social do professor de língua consiste em ensinar a ler/interpretar e a se expressar falando e escrevendo através de textos, via gêneros de texto, como defendem muitos estudiosos da linguagem, tais como Schneuwly e Dolz (2009, 2010), Marcuschi (2002, 2008), Schneuwly e Sales Cordeiro (2007, 2010), Dolz e Abouzäd (2015), citando apenas alguns deles. Nesse enfoque, é preciso definir e especificar o que entendemos por gênero textual (ou de texto), destacando o papel das sequências didáticas nessa abordagem interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 2008).

Segundo os professores Dolz, Sales Cordeiro e Schneuwly (comunicação pessoal, 2015), em entrevista concedida à autora deste artigo, os saberes a ensinar são conhecimentos didáticos, são os domínios que o professor deve ter sobre a língua portuguesa, sua gramática, seu sistema ortográfico, a história dessa língua, e também conhecimentos sobre a literatura portuguesa, seus autores, enfim, saberes acerca da leitura, da escrita e sobre o funcionamento das normas da língua. São os conhecimentos que serão trabalhados em aula: o funcionamento comunicativo da língua, os gêneros orais e escritos, o léxico, o vocabulário, as regras; em resumo, são conteúdos específicos para desenvolver a capacidade de ler e produzir textos orais e escritos em diferentes situações enunciativas. *Grosso modo*, o saber a ensinar é aquele que está no plano de estudo, nos manuais, que é definido pela instituição de ensino.

3.1.1 Gênero de texto/textual e sequência didática

Levando em conta que os gêneros de texto são capazes de criar possibilidades de representar convenções que regem uma família de textos em uma determinada comunidade cultural, eles são vistos como megainstrumentos propícios às situações de comunicação, tornando, assim, a aprendizagem possível. Sob uma perspectiva sociocultural vygotskiana (2008), Dolz e Abouzäid (2015, *online*) definem os gêneros “como instrumentos semióticos, que cristalizam as significações associadas às práticas sociais cuja associação permite a interiorização de experiências culturais historicamente sedimentadas”. Nesse sentido, Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001, p. 12) complementam que o gênero de texto “define o que é dizível, sob quais estruturas textuais, com quais meios linguísticos”.

Pesquisas atuais, como é o caso dos estudos realizados pelo grupo GRAFE, mostram que a realização do ensino de língua por meio de textos, abordando-os a partir de suas condições de produção e de circulação, enquanto gêneros de texto, trata-se de uma abordagem bastante promissora e adequada ao objetivo de desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, nas mais diferentes instâncias de interação verbal. Compete, assim, ao professor de língua criar dispositivos didáticos (ou mesmo ajustá-los quando já prontos, principalmente no uso de livros didáticos) que desenvolvam a capacidade de pensar e de agir de seu aluno. Mas como colocar em prática essa proposta? Ou seja, como concretizar o agir docente nesse enfoque? A partir do contexto em que trabalha, o professor precisa considerar os planos oficiais, os planos de trabalho da escola e da turma, e também os objetivos a serem atingidos com seu ensino, e, nesse contexto, selecionar o gênero a ser estudado e planejar sua aula com base em um dispositivo apropriado para desenvolver a capacidade de ler, ou escrever, ou se expressar oralmente, ou entender e fazer uso consciente de um elemento linguístico necessário à realização de uma boa comunicação.

No que tange ao ensino de língua com base em gêneros textuais, enfatizamos o modelo didático desenvolvido pelos professores Schneuwly e Dolz (2009, 2010), a partir de sequências didáticas. Esse modelo tem como base os princípios teóricos da Transposição Didática e da Didática das Línguas e leva em conta tanto escolhas pedagógicas, psicológicas quanto linguísticas. Para Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001), uma sequência didática “tem o objetivo de auxiliar o aluno a melhor utilizar um gênero de texto, permitindo que escreva ou fale de maneira adequada em dada situação de comunicação” (p. 7). Sob essa abordagem, a estrutura básica de uma sequência didática é formada por diferentes etapas: apresentação da situação inicial, produção inicial e diferentes módulos (M1, M2, M3, Mn) a serem construídos na concretização desse ensino e, para finalizar, vem a produção final.

A apresentação inicial está diretamente relacionada com o modo como o professor apresenta a atividade a ser realizada. Consiste no momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que será produzida. Essa etapa é fundamental, pois serve de alicerce ao desenvolvimento do exercício como um todo, pois, se o aluno não entender claramente a proposta de leitura, escrita ou fala; em síntese, se não construir uma boa representação da situação de comunicação que será trabalhada, dificilmente efetuará com êxito a proposta, o que prejudicará a qualidade de sua aprendizagem.

Depois vem a produção inicial, também bastante importante, já que será a partir dessa primeira produção dos alunos que o professor vai direcionar as atividades que constituirão os exercícios a serem propostos nos módulos, sempre direcionados a definir, caracterizar e dominar o uso do gênero em estudo. Com base nas regulações internas e locais feitas durante o ensino, o professor pode reformular as atividades de um ou de mais módulos, sempre com o intuito de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Na medida em que realizam as atividades propostas nos módulos, os alunos aprendem a falar do gênero abordado, bem como a fazer uso adequado do mesmo, em dada situação de comunicação.

Para finalizar esse processo, temos a produção final, que, *grosso modo*, mostra qual foi a aprendizagem diante do gênero trabalhado. Nas palavras de Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001, p. 10), “a produção final fornece ao aluno a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Ela também possibilita que o professor avalie a qualidade da aprendizagem, pois, o texto final mostra aquilo que o aluno aprendeu e também determina o que ainda precisa ser retrabalhado para que o gênero e seu uso sejam bem assimilados.

4. Formação docente e objeto para ensinar

Com certeza o professor de língua precisa ser *expert* nos saberes necessários para ensinar uma língua, mesmo que o domínio de tais saberes não seja suficiente, pois, para ensinar, o professor precisa ter conhecimento sólido de como realizar a ação docente. Nessas condições, quais são os saberes para o ensino de língua? Em primeiro lugar, o profissional da educação deve saber como ajustar conhecimentos sobre a língua, sobre a literatura, sobre o funcionamento discursivo à realidade do aluno, quer dizer, como fazer a transposição didática, adaptando os saberes a essa realidade. As respostas às questões que seguem explicam quais são os saberes voltados para o ensino: Quais dispositivos vamos criar para ensinar?; Quais manuais vamos utilizar? Quais sequências didáticas vamos elaborar ou aplicar? Quais suportes vamos utilizar? E também quais formas de trabalho vamos usar com os alunos? As formas sociais de trabalho podem ser individuais ou coletivas, em pequeno ou grande grupo. A dinâmica do grupo, do trabalho, os dispositivos de avaliação também são instrumentos para o ensino.

Conforme os professores entrevistados (Dolz, Schneuwly e Cordeiro), os saberes para o ensino julgados fundamentais são os quatro gestos profissionais a serem realizados pelo professor. O mestre deve planejar o trabalho da aula; criar situações de ensino pertinentes (criar dispositivos didáticos ou de ensino); utilizar a memória do que já foi feito antes (já que o professor é tido como o guardião da memória didática dos alunos); regular o ensino, intervir quando o aluno realiza um erro, mas não somente quando comete um deslize, também intervir para questionar o aluno, provocando uma nova aprendizagem.

Os saberes para ensinar são bastante amplos, mas podemos sintetizá-los nos gestos didáticos e no processo de sedimentação (Schneuwly, Sales Cordeiro & Dolz, 2005). Por meio desses saberes, o professor se situa no seu campo profissional, enquanto docente, diante do saber, tomando consciência de seu trabalho de educador (Nóvoa, 2002). Como ele vai agir quando está em aula? Para isso, precisa ter noções de Ciências da Educação, de Sociologia, de Psicologia, domínios que possibilitam que o professor lide social e culturalmente com seus alunos. Esse profissional deve ter noções do processo de aprendizagem para saber lidar com as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Esses são os saberes que mobilizam o modo de agir, são os saberes para ensinar, aqueles que não são saberes voltados diretamente a ensinar, mas ajudam o professor a se tornar um profissional competente e seguro.

5. Considerações finais

Nosso estudo mostra que temos muito a aperfeiçoar no processo de ensino e aprendizagem de uma língua e aponta alguns caminhos a seguir, mas o principal ponto consiste na tomada de consciência de que a profissão de professor tem duplo estatuto e essa questão deve ser levada em conta na reformulação das disciplinas de referência (no saber a ensinar) e nas práticas (no saber para ensinar) voltadas à formação dos docentes dessa área.

Reconhecendo que o objetivo do ensino de língua é o de levar o aluno a se comunicar socialmente, seja lendo, escrevendo ou falando adequadamente, em diferentes situações enunciativas, os dispositivos didáticos com base em gêneros de textos/textuais, via sequências didáticas, mostram-se como suportes promissores e capazes de darem conta do ensino de língua sob uma perspectiva comunicativa/enunciativa. Nessa ótica, as teorias de Transposição Didática (mais voltada aos saberes e suas transformações e configurações) e de Didática das Línguas (direcionada ao desenvolvimento da linguagem e ao aperfeiçoamento da ação docente) fornecem subsídios teóricos e práticos para desenvolver e aperfeiçoar o ensino de língua na escola.

Para finalizar, uma das formas de qualificar a formação docente no meio acadêmico brasileiro consiste em centralizar e aumentar a carga horária voltada às disciplinas de didáticas, incentivando a realização de alternância entre teoria e prática, por meio de projetos e discussões entre professor universitário, professor em serviço e o licenciando. Vemos essa interação como sendo essencial não somente à formação do futuro professor, mas também como fonte de muitas pesquisas na área.

Referências bibliográficas

- Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): 3.º e 4.º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF.
- Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discurso: Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- Chevallard, Y. (1989). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.

- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (6e éd., Vol. 3). [S.l.]: DeBoeck & Lancier. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34884>.
- Dolz, J., & Abouzäid, M. (2015). *Pluralité des genres et singularité du texte: tensions constitutives de la didactique des langues*. Repéré à <http://www.forumlecture.ch/www.lesenforum.ch-2/2015>.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F., & Schneuwly, B. (2013). Le didactique, les didactiques, la didactique (introduction). In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly. *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 7-35). Bruxelles: De Boeck.
- Garcia-Debanc, C. (1998, juin). *Transpositions didactiques et chaîne de reformulation de savoirs: Le cas de connecteurs*. *Pratiques*, 97/98, 133-152.
- Halté, J.-E. (1998, juin). *L'espace didactique et la transposition*. *Pratiques*, 97/98, 171-192.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. B. Machado & M. A. Bezerra. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Petitjean, A. (1998, juin). *La transposition didactique en français*. *Pratiques*, 97/98, 7-34.
- Petitjean, A. (1999, mai). Valeurs, savoirs et textes dans les instructions officielles du Lycée. *Pratiques*, 101/102, 117-138.
- Sales Cordeiro, G., & Schneuwly, B. (2007). Les constructions de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et Formation*, 96, 67-79.
- Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G., & Dolz-Mestre, J. (2005) A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique: construction d'un champ disciplinaire. *Education et Didactique*, 8(1), 13-22.
- Schneuwly, B., & Sales Cordeiro, G. (2010). Gêneros na escola: forma escolar ensino-aprendizagem de lingual. In *30 olhares para o futuro* (pp. 91-97). São Paulo: Escola da Vila-Centro de Formação.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. [S.l.]: Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2010). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., Heimber, C., & Villemin, R. (2012). Les didactiques au centre Formation genevoise des enseignants du secondaire. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 34(3). Academic Press Fribourg.
- Vygostki, L.S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Gêneros textuais, correção por pares e reescrita em ambiente virtual: práticas colaborativas entre alunos brasileiros e canadenses

Genres textuels, correction par les paires et réécriture dans un environnement virtuel : pratiques collaboratives entre étudiants brésiliens et canadiens

Eliane Gouvêa Lousada, Arthur Marra & Catherine Caws

Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, Brasil

Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, Brasil

Department of French, University of Victoria, Canada

elianelousada@uol.com.br arthur.oliveira@usp.br ccaws@uvic.ca

Resumo

Situada no âmbito das práticas colaborativas de produção de gêneros textuais, correção por pares e reescrita em ambientes virtuais, este artigo visa a apresentar um projeto em desenvolvimento envolvendo estudantes universitários brasileiros e canadenses de francês de níveis diferentes (A1/A2, B1/B2) que interagiram por meio de ferramentas tecnológicas com o intuito de se conhecerem e corrigirem suas produções escritas. O objetivo do projeto é analisar o papel das mediações linguageiras entre os alunos brasileiros e canadenses de duas disciplinas, em ambiente virtual, no desenvolvimento da produção escrita dos alunos e no emprego de estratégias metacognitivas, observando o tipo de interação que se desenvolve entre eles, identificando sua função e sua influência no processo de reescrita. Para realizar nosso estudo, baseamo-nos nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal, mediação e instrumento (Vigotski, 1997, 2004; Friedrich, 2012), bem como em outros teóricos que desenvolveram propostas didáticas a partir de gêneros textuais (Schneuwly & Dolz, 2004). Nosso projeto consistiu na criação de um dispositivo de colaboração mediado por tecnologias, seguindo as seguintes etapas: 1. Os alunos brasileiros e canadenses foram convidados a interagirem para se conhecerem, por meio de um grupo criado no *Facebook*. 2. Os alunos brasileiros escreveram o texto *fait divers* o disponibilizaram no *Google Docs*, para que pudéssemos acompanhar o processo de correção. Os alunos canadenses os corrigiram de maneira assíncrona, no *Google Docs*. 3. Os alunos brasileiros escreveram textos do gênero relato de viagem, colocando-os no *Google Docs*. Os alunos canadenses os corrigiram de maneira síncrona, durante uma sessão por *Skype*. Os dados gerados estão sendo analisados quanto ao papel dos interactantes, o tipo de mediação e o papel do dispositivo e das correções como instrumentos para a produção textual. Neste artigo, procuraremos

mostrar apenas algumas considerações quanto ao engajamento dos alunos e ao tipo de *feedback* utilizado para as correções.

Palavras-chave: Gênero textual; Correção por pares; Ambiente virtual; Instrumento; Colaboração mediada por tecnologias.

Résumé

Située dans le domaine des pratiques collaboratives de production de genres textuels, correction par les paires et réécriture dans des environnements virtuels, cet article vise à présenter un projet en développement qui englobe des étudiants brésiliens et canadiens de français (comme langue étrangère et comme langue seconde, respectivement) de niveaux différents (A1/A2, B1/B2), qui interagissent à travers quelques outils technologiques, dans le but de se connaître et de corriger leurs productions écrites. L'objectif du projet est d'analyser le rôle des médiations langagières entre les apprenants brésiliens et canadiens de deux disciplines, dans un environnement virtuel, dans le développement de la production écrite des apprenants et de l'usage de stratégies métacognitives, en observant le type d'interaction entre eux et en identifiant leur fonction et leur influence dans le processus de réécriture. Pour réaliser notre étude, nous nous basons sur les concepts de zone proche de développement), médiation et instrument (Vygotski, 1997, 2004; Friedrich, 2012), aussi bien que sur d'autres théoriciens qui ont développé des propositions didactiques à partir des genres textuels (Schneuwly & Dolz, 2004). Notre projet a consisté en la création d'un dispositif de collaboration médié par les technologies et a suivi des étapes suivantes : 1. Les étudiants brésiliens et canadiens ont été invités à interagir pour se connaître, au travers d'un groupe créé sur *Facebook*. 2. Par la suite, du côté brésilien, les étudiants ont écrit un fait divers et les ont rendus à travers *Google Docs*, pour qu'on puisse accompagner le processus de correction. Les étudiants canadiens les ont corrigés de manière asynchrone. 3. Les étudiants brésiliens ont écrit des textes du genre récit de voyage sur *Google Docs*. Les étudiants canadiens ont corrigé de façon synchrone, pendant une vidéoconférence par *Skype*. Les données produites sont analysées quant au rôle des interactants, au type de médiation et au rôle du dispositif et des corrections comme instruments pour la production textuelle. Dans cet article, nous chercherons à montrer seulement quelques considérations à propos de l'engagement des étudiants et du type de *feedback* utilisé dans les corrections.

Mots-clés: Genre textuel; Correction par les paires; Environnement virtuel; Instrument; Collaboration médiée par technologies.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar um projeto em desenvolvimento que envolveu estudantes universitários brasileiros e canadenses de francês (como língua estrangeira e segunda língua, respectivamente) de níveis diferentes (A1/A2, B1/B2,

C1) que interagiram por meio de ferramentas tecnológicas (rede social, *Google Docs*, *Skype*) com o intuito de: i) se conhecerem; ii) corrigirem suas produções escritas.

O objetivo do projeto é analisar o papel das mediações linguageiras entre os alunos brasileiros e canadenses de duas disciplinas, em ambiente virtual, no desenvolvimento da produção escrita dos alunos e no emprego de estratégias metacognitivas, observando o tipo de interação que se desenvolve entre eles, identificando sua função e sua influência no processo de reescrita. Para atingir nossos objetivos, procuramos criar um dispositivo de colaboração mediado por tecnologias, através do qual, primeiramente, os alunos brasileiros e canadenses entraram em contato para se conhecerem e, em seguida, os alunos canadenses (B1/B2) e propuseram correções dos textos produzidos pelos alunos brasileiros de nível menos avançado (A1/A2). Tudo isso foi supervisionado por dois alunos de nível mais avançado (C1/C2), um francês e outro brasileiro. Por se tratar de um projeto em andamento, cujos dados acabaram de ser coletados, propomo-nos a centrar nossa discussão, neste artigo, no engajamento dos alunos dos dois lados e no tipo de *feedback* dado pelos alunos canadenses.

A seguir, apresentaremos os fundamentos teóricos que embasam nosso estudo, oriundos sobretudo do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006); dando continuidade, exporemos nossa metodologia de coleta de dados junto aos alunos brasileiros e canadenses, bem como nossos métodos de análise de dados; finalmente, descreveremos alguns dos resultados preliminares para, depois, apontarmos algumas considerações parciais sobre este estudo.

2. Pressupostos teóricos

Nosso estudo baseia-se, em primeira instância, no quadro teórico do Interacionismo social, sobretudo nos estudos de Vigotski (1997, 2004) e, mais especificamente, em uma de suas vertentes contemporâneas, o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008). Atribuindo um papel preponderante à linguagem no desenvolvimento humano, o ISD procura realizar apenas uma parte do interacionismo social. Seu programa de pesquisa organiza-se em três etapas (Bronckart, 2008), a saber: a) análise dos principais componentes dos pré-construídos do ambiente humano; b) estudos dos processos de mediação em que se efetua a apropriação de determinados aspectos desses pré-construídos; c) análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e ao longo de seu desenvolvimento. Nossa pesquisa em andamento encaixa-se nesse programa, pois: a) analisamos primeiramente os textos de diferentes gêneros existentes no mundo social, para podermos elaborar as atividades de produção escrita; b) estudamos os processos de mediação entre alunos brasileiros e canadenses, através dos quais os alunos brasileiros procuram apropriar-se das características desses textos; c) analisamos os efeitos desses processos no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Além disso, de maneira mais específica, nos servimos de alguns conceitos vigotskianos que nos permitem não apenas montar nosso dispositivo de telecolaboração e correção por pares, mas, também, dispor de um quadro teórico que nos possibilita analisar nossos dados. Explicitaremos, primeiramente, o conceito de instrumento para, em seguida, ilustrar o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Logo após, apresentaremos alguns conceitos da didática das línguas de base vigotskiana que nos permitiram realizar nosso estudo: gênero textual (Bronckart, 1999) e sequência didática (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993). Para concluir os pressupostos teóricos que utilizamos, mostraremos também alguns conceitos relacionados ao *feedback* corretivo dado pelos alunos canadenses aos brasileiros.

Consideramos, como afirma Vigotski (1997, 2004), que a relação do homem com o mundo físico e social não é feita de maneira direta: ela é sempre mediada por instrumentos ou signos, que são elaborados pelo homem ao longo da história para atingir determinado fim. À utilização de instrumentos pelos seres humanos para modificar a natureza, Vigotski (1997, 2004) dá o nome de atividade mediada (ou mediatizada). Para ele, os instrumentos podem ser de dois tipos: por um lado, os instrumentos físicos, orientados externamente e devem necessariamente levar a mudanças nos objetos da natureza; por outro lado, os signos (ou instrumentos psicológicos) são orientados internamente e não modificam em nada o objeto da operação psicológica, mas constituem um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo (Vigotski, 2007, p. 55). Ainda sobre o instrumento psicológico, Friedrich (2012, p. 57) diz que seu objeto não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole. Desse modo, um instrumento psicológico: 1) é uma adaptação artificial; 2) tem uma natureza não orgânica, ou, em outras palavras, tem uma natureza social e 3) é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros (Friedrich, 2012, p. 58).

Para que se compreenda o conceito de instrumento psicológico, no quadro da psicologia vigotskiana, é importante conhecer os conceitos de atividades mediatizante e mediatizada. Quando tem um objetivo em mente, o homem pode intervir diretamente ou não na natureza para atingi-lo, de modo a se misturar com ela ou se manter no exterior dessa atividade. No primeiro caso, chamado de atividade mediatizada, utilizamos um instrumento para modificar o mundo e agimos fisicamente sobre a natureza, visando um determinado objetivo; no segundo, atividade mediatizante, fazemos com que um objeto aja ele mesmo sobre a natureza, de maneira a nos mantermos fora da atividade, e não fazemos nada além de atingir nosso objetivo. Um exemplo do primeiro caso, é o de utilizar um martelo e um prego para colocar um quadro na parede. Já no segundo caso, podemos mencionar o exemplo dado por Friedrich (2012), no qual a água que escorre de uma calha é utilizada para, aos poucos, criar um furo sobre uma pedra. Quando um sujeito utiliza um instrumento psicológico, ele está no campo da atividade mediatizante, visto que ele se torna objeto da atividade sobre o qual seu instrumento agirá. Friedrich (2012, p. 66) afirma que “o fato de que o sujeito

se desdobra quer dizer que, sendo ele, de um lado, sujeito da ação, de outro, a ação desencadeada pelo sujeito transforma o sujeito em “objeto” de sua própria ação”. Isso ocorre sem que o sujeito se imiscua no processo da atividade, já que ele não faz nada mais do que intercalar entre ele e seus processos psíquicos determinados meios que agem diretamente sobre seu próprio comportamento psíquico, a fim de produzir o resultado desejado. Sendo assim, o sujeito que utiliza um instrumento psicológico controla e influencia seu próprio comportamento psíquico (Friedrich, 2012, p. 67).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) é proposto por Vigotski (1997) no intuito de explicar os processos de desenvolvimento. Para ele, esse conceito diz respeito à fase em que é necessária ajuda para resolver um problema, ou seja, não se tem autonomia para encontrar soluções sozinho. Segundo o autor, “ela 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 com companheiros mais capazes” (Vigotski, 2007, p. 97). Ou seja, de acordo com Vigotski (1993), o trabalho na ZPD do aluno, permite levá-lo a um novo nível de conhecimento e, portanto, trata-se de um conceito essencial no campo da educação. Nesse nível, o aluno ainda não consegue trabalhar completamente sozinho, mas é capaz de fazê-lo com a ajuda de alguém mais experiente, auxiliando na organização do conhecimento.

Em nosso projeto, ambos os conceitos têm grande importância, pois o conceito de instrumento permite compreender o papel do dispositivo de telecolaboração e da correção pelos pares no desenvolvimento da produção escrita dos alunos brasileiros; o conceito de ZPD permite compreender como ambos, dispositivo e correções dos alunos canadenses atuam, como instrumentos, na zona de desenvolvimento proximal dos alunos brasileiros. Em síntese, ambos os conceitos podem ser combinados para a compreensão do processo de produção textual dos alunos e, sobretudo, do desenvolvimento de capacidades de linguagem.

O conceito de capacidades de linguagem foi proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30), dentro do quadro do interacionismo social para designar as “aptidões” requeridas para a produção de um texto em uma dada situação de interação: as capacidades de ação dizem respeito à adaptação da produção linguageira às características do contexto e do referente; as capacidades discursivas referem-se à mobilização de modelos discursivos pertinentes para uma determinada ação linguageira; as capacidades linguístico-discursivas designam o domínio das inúmeras operações psicolinguísticas necessárias para a produção textual. Essas capacidades são mobilizadas quando nos encontramos na situação de produção de um texto, oral ou escrito, pertencente a um determinado gênero. Bronckart (2008) considera que os textos materializam o agir linguageiro e podem ser definidos como unidades comunicativas de nível superior. Para ele, os textos organizam-se em “famílias”, ou seja, gêneros textuais, que dão conta da variedade das produções verbais.

Na esteira da perspectiva vigotskiana, para estudar o papel dos instrumentos no desenvolvimento humano, pesquisadores do ISD (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), propuseram dispositivos didáticos que permitem o desenvolvimento das capacidades de linguagem: um deles é o procedimento da sequência didática (SD), que está solidamente embasado no conceito de ZPD de Vigotski. A SD propõe, primeiramente, que o nível de desenvolvimento real dos alunos seja detectado por meio de uma produção textual inicial e que, justamente a partir das dificuldades encontradas nas produções dos alunos, sejam elaboradas atividades que atuam na ZPD dos alunos, permitindo que os conteúdos não dominados sejam desenvolvidos ao longo dos diferentes módulos da SD. Finalmente, é solicitada uma produção final aos alunos que, se comparada à produção inicial, permite que se observe se houve ou não desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Pesquisadores da Suíça (Schneuwly & Dolz, 2004; Dolz, Gagnon & Decândio, 2010), do Brasil (Bueno & Costa Hübes, 2015; Nascimento, 2009; Guimarães & Kersch, 2012; Gonçalves, 2013), da Argentina (Riestra, Tapia & Goicoechea, 2015) e de Portugal (Coutinho, 2012) têm proposto uma série de trabalhos com base nessa abordagem para o estudo do desenvolvimento da produção textual de alunos de língua materna a partir do conceito de gênero textual. No que diz respeito à língua estrangeira, várias pesquisas têm sido desenvolvidas nessa mesma linha para o caso do inglês como língua estrangeira (Cristovão, 2010; Beato-Canato & Quevedo-Camargo, 2015), para o português como língua estrangeira (Miranda, 2015) e para o francês como língua estrangeira (Lousada, 2010, 2012; Lousada & Rocha, 2014; Melão & Lousada, 2014; Rocha, Oliveira & Melão, 2015). Nossa pesquisa em andamento pertence a essa última vertente de trabalhos, pois também procura estudar o papel das atividades didáticas a partir de gêneros textuais no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na produção textual do francês como língua estrangeira.

Porém, este estudo vai mais além ao propor investigar o papel das mediações languageiras e do *feedback* corretivo (dado por alunos de outro país, cultura e língua materna) em um ambiente de telecolaboração para o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas na produção textual dos alunos. Sendo assim, trazemos, por um lado, um contexto inovador para o desenvolvimento da pesquisa, já que inclui um ambiente misto de ensino-aprendizagem que reúne alunos de duas nacionalidades diferentes, em duas universidades de diferentes países que interagem por meio de dispositivos tecnológicos; por outro lado, propomos, do ponto de vista teórico, um aprofundamento da noção vigotskiana de instrumento psicológico, pois visamos a estudar o papel do *feedback* corretivo no desenvolvimento das capacidades de linguagem e, portanto, da produção textual dos alunos.

Para podermos realizar este estudo, adotamos algumas definições oriundas de outros trabalhos que exploraram as correções dadas pelo professor (Ruiz, 2001; Buin, 2006; Leite & Pereira, 2013) como possível “*feedback*” orientador do processo de reescrita do aluno. Utilizaremos, em nosso trabalho, os conceitos de correção resolutive,

indicativa, classificatória e textual-interativa (Ruiz, 2001), como indicamos abaixo:

(i) correção resolutiva: o professor identifica os erros e ele mesmo os corrige. A norma padrão e as convenções da escrita são o objeto da correção;

(ii) correção indicativa: o professor identifica os erros e os aponta aos alunos para que estes os corrijam. Sem indicação mais precisa do que o professor quis dizer, o aluno pode não compreender a correção quanto ao tipo de erro;

(iii) correção classificatória (ou codificada): correção do aluno segundo a indicação dos erros através de uma série de códigos definidos entre os alunos e o professor para se classificar os problemas textuais;

(iv) correção textual-interativa: depois do texto e geralmente composto por um bilhete mais extenso que visa a mostrar ao aluno os problemas textuais de origem global e orientar a tarefa de revisão.

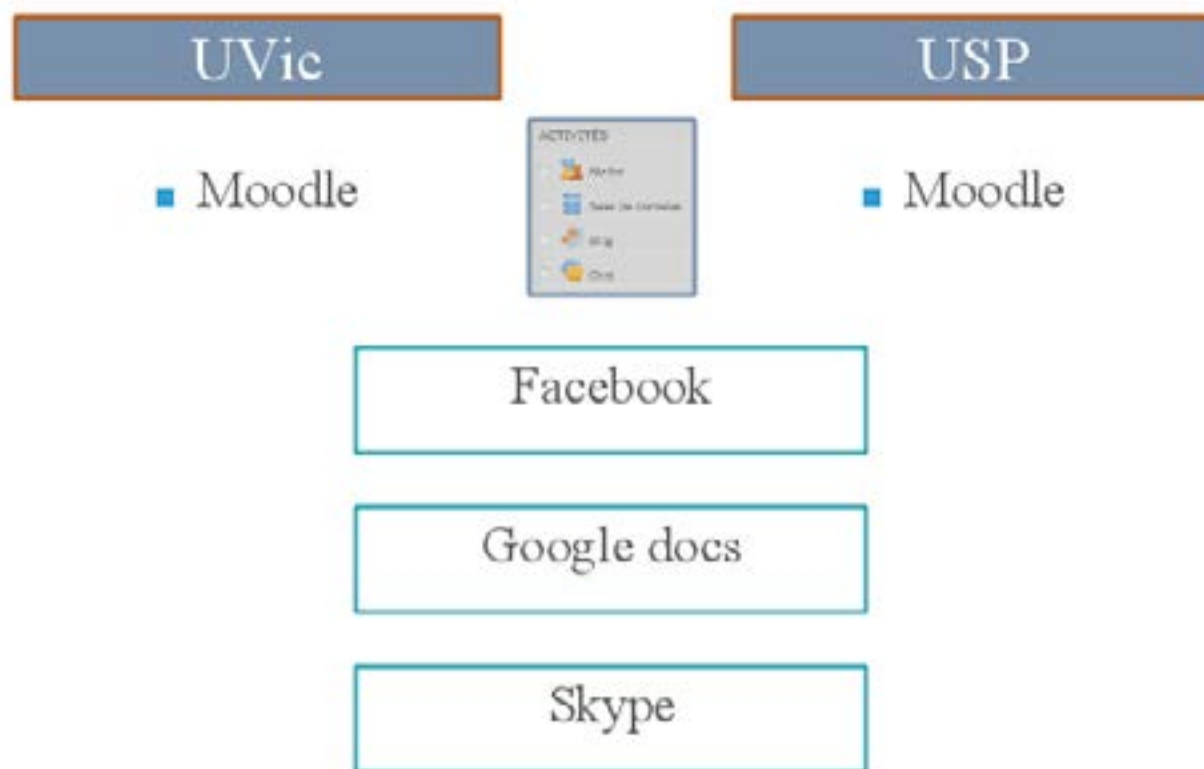
Tendo apresentado os conceitos teóricos norteadores de nosso estudo, passamos, a seguir, para a apresentação da metodologia de nossa pesquisa.

3. Metodologia

O contexto do projeto se dá em um ambiente misto, ou seja, em aula e *on-line*, como dito acima, entre a Universidade de São Paulo e a University of Victoria. Para unir esses dois contextos, foi criado um dispositivo de colaboração mediado por tecnologias, em que os alunos brasileiros, de nível menos avançado de francês (A1/A2), inscritos na disciplina presencial de Francês II (FLM 1131), produziram textos baseados em gêneros textuais que foram corrigidos pelos estudantes canadenses, de nível mais avançado no idioma (B1/B2), inscritos na disciplina também presencial FRAN 275. Os alunos dessas duas disciplinas foram supervisionados por dois tutores de nível mais avançado (C1/C2), um brasileiro e um francês, que acompanharam os alunos e que criaram tanto o espaço *Facebook*, quanto o espaço *Google Docs*, contribuindo para reunir os pares de correção. É importante ressaltar que a língua materna dos alunos brasileiros era o português e a dos alunos canadenses era o inglês, ou seja, o francês foi considerado a língua comum entre os dois grupos.

Ambas as disciplinas possuem um espaço *on-line* no *Moodle*, em que se desenvolvem atividades para aprendizagem da língua francesa. Embora o espaço *Moodle* não tenha sido utilizado para a coleta de dados para nossa pesquisa, é importante ressaltar que se trata de um espaço virtual importante pois os textos produzidos foram nele armazenados. Além disso, o uso do *Moodle* pelos alunos dos dois países demonstra que, nos dois contextos, os alunos estavam familiarizados com o uso de tecnologias, ao lado do curso presencial, para apoiar a aprendizagem.

O dispositivo mencionado acima pode ser ilustrado a partir da seguinte imagem:



Primeiramente, todos os alunos foram inseridos em um grupo na rede social *Facebook* sob tutoria de um aluno brasileiro (nível C1) e sem a presença das professoras para que se conhecessem e discutissem livremente assuntos de seu interesse. Nesse espaço, também foi divulgada uma lista de “pares de correção”, em que um aluno canadense é ligado a um brasileiro para que trabalhem em conjunto, agrupando sempre alunos de níveis díspares para facilitar a correção.

O projeto de telecolaboração foi composto de três atividades. A primeira, solicitada a todos os alunos, foi que se apresentassem uns aos outros no grupo e que procurassem seus pares para se conhecerem melhor, seja conversando pelo próprio grupo, chat do *Facebook* ou e-mail, mas tendo em mente que a língua de comunicação seria sempre a francesa. Dessa primeira atividade, guardamos, como dados, as interações escritas no *Facebook* e as reações a elas.

A segunda delas consistiu em solicitar aos alunos brasileiros que escrevessem um texto do gênero textual *fait divers*¹ através da ferramenta de edição de texto do *Google*, o *Google Docs*. Essas produções foram primeiramente entregues pelo *Moodle*. Porém, elas também foram compartilhadas com os alunos canadenses, que fizeram a correção, de maneira assíncrona, no espaço *Google Docs*, de modo que os alunos brasileiros pudessem ter acesso às indicações para reescrevê-las. Dessa segunda atividade, reunimos como dados os textos dos alunos brasileiros e as marcações de correção dos textos produzidas pelos alunos canadenses aos textos dos brasileiros.

¹ Em relação à estrutura do gênero, Oliveira (2014, p. 89) aponta para o fato de que ela equivale à da notícia: “composta de lide, ou primeiro parágrafo da notícia e dos outros parágrafos que são reunidos como um relato de diversos fatos, frequentemente organizados em ordem cronológica, a partir do fato mais interessante, ou a partir do que o produtor do texto julga interessante ser de conhecimento do leitor potencial.”

Para a terceira atividade, novamente do lado brasileiro e no *Google Docs*, os alunos de nível A1/A2 escreveram um texto do gênero *post* de *blog* de viagem (que também foi submetido pelo *Moodle*). A correção dessa produção, entretanto, foi feita de maneira síncrona. Os estudantes marcaram uma sessão de vídeo conferência, por *Skype*, para que os alunos de nível B1/B2, tendo previamente lido textos sobre estratégias de aprendizagem e correção por pares, explicassem e discutissem sobre a correção. Essas interações foram gravadas através da captura de tela dos computadores para que sejam analisadas quanto à mobilização dos conhecimentos de língua dos alunos e quanto às interações que se estabeleceram entre os alunos.

Em resumo, foram coletados os seguintes dados:

Tabela 1. Etapas e instrumentos de coleta de dados

Etapas de coleta de dados	Dados do dispositivo de telecolaboração	Dados dos textos produzidos
1. Apresentação aos colegas, pelo <i>Facebook</i>	Interação no <i>Facebook</i> : <i>posts</i> escritos	
2. Produção textual, pelos alunos brasileiros, de um <i>fait divers</i> e correção dos alunos canadenses	Correções das PE 1 no <i>Google Docs</i> : marcações de correção, <i>feedback</i> corretivo	PE1 – <i>fait divers</i>
3. Produção textual, pelos alunos brasileiros, de um <i>post</i> de <i>blog</i> de viagem e correção dos alunos canadenses	Correções das PE 2 no <i>Google Docs</i> : marcações de correção, <i>feedback</i> corretivo Filmagem da tela com as correções da PE 2 durante a interação por <i>Skype</i>	PE2 – <i>post</i> de <i>blog</i> de viagem

Nossa pesquisa gerou uma grande quantidade de dados que está sendo analisada de formas diferentes pelas equipes canadense e brasileira. Nossos objetivos gerais são de analisar os dados quanto: a) ao contexto em que foram produzidos (o dispositivo de telecolaboração), observando-se o papel dos interactantes e os objetivos pretendidos nas interações; b) às diferentes funções das interações entre os alunos e ao local em que elas ocorrem (*Facebook*, *Google Docs*, *e-mail*, *Skype*) e como; c) à apropriação, pelos alunos brasileiros, das características contextuais, discursivas e linguísticas dos gêneros textuais produzidos, ou seja, ao desenvolvimento das capacidades de linguagem; d) ao papel dos *feedbacks* corretivos, enquanto instrumentos, nessa apropriação; e) às estratégias metacognitivas de correção empregadas pelos alunos canadenses e pelo tutor brasileiro; f) ao papel do dispositivo de telecolaboração para o desenvolvimento dos alunos, não apenas quanto à produção textual, mas também quanto a seu desenvolvimento geral, enquanto estudantes universitários que aprendem uma língua estrangeira.

Não somente como apontado nos pressupostos teóricos, observamos outras categorias de correção em nossos dados. A priori, apoiamo-nos nos quatro tipos de correção propostos por Ruiz (2001), mas, por se tratar de um corpus digital, tivemos que acrescentar algumas peculiaridades. Por exemplo, ao *feedback* resolutivo, adicionamos o fato dele conter ou não traços de correção. Quando em um texto

físico, em papel, é evidente que sempre teremos as marcas de correção presentes. Entretanto, não é o que acontece com nossos dados. Os alunos corretores por vezes utilizam da mesma cor, tipo e tamanho de fonte para corrigir os textos, criando assim um texto misto, escrito por duas pessoas, em que não se identificam quando se trata do aluno que escreveu o texto ou do aluno que o corrigiu. Nós apenas temos acesso a essas modificações por conta da escolha do *Google Docs*, programa que grava o histórico de revisão e as mudanças que cada usuário fez no documento compartilhado. Em contrapartida, temos aqueles alunos que deixaram traços de suas correções, seja pela escolha de outra cor de fonte, tamanho, seja por comentários ou sugestões no texto: a esse grupo demos o nome de “*feedback* resolutivo com traços de correção”. Ainda quanto a isso, vale ressaltar que, em alguns casos, os alunos extrapolaram seus papéis de corretores e foram além do *feedback* resolutivo sem traços de correção: eles modificaram os períodos sintáticos, léxico, ordem das ideias, sem indicar no texto, ou seja, sem deixar traços dessas mudanças. A esse grupo, demos o nome de reescrita.

Com nossas análises, esperamos contribuir para a compreensão do papel das mediações languageiras entre os alunos brasileiros e canadenses no desenvolvimento da produção escrita dos alunos e no emprego de estratégias metacognitivas. Finalmente, procuraremos refletir, de forma global, sobre o papel do dispositivo criado e, especificamente, dos *feedbacks* corretivos, como instrumentos (Vigotski, 1997, 2004; Friedrich, 2012; Rabardel, 1995) para a aprendizagem dos alunos de ambos os países.

Nossa pesquisa procura responder às questões gerais abaixo:

1. A mediação *on-line* pode ajudar os alunos a desenvolver uma melhor consciência metalinguística?
2. A mediação *on-line* pode ajudar a ter uma melhor produção escrita (no plano contextual, linguístico e discursivo?)
3. Que papel tem o *feedback* corretivo e o próprio dispositivo no sucesso ou no fracasso dessa colaboração?
4. Que funções podemos observar nas interações *on-line*?

No entanto, neste artigo, procuramos apenas responder às perguntas abaixo:

1. Qual foi o engajamento dos alunos brasileiros e canadenses nas três atividades propostas?
2. Quais foram os tipos de *feedback* corretivo dados pelos alunos canadenses?

A seguir, apresentaremos os resultados que permitem responder a essas perguntas, já que o conjunto de dados gerados será progressivamente analisada pelos dois lados, canadense e brasileiro.

4. Resultados preliminares

Como dissemos, nossas análises estão em andamento. Portanto, centraremos nossas discussões nos dados quantitativos sobre a participação dos alunos, complementados por algumas considerações iniciais sobre esse tipo de participação. Em seguida, apresentaremos algumas reflexões sobre os tipos de *feedback* utilizados pelos alunos canadenses. A seção está dividida segundo as três atividades apresentadas: interação no *Facebook*, produção do gênero *fait divers*, produção do gênero *post de blog* de viagem.

4.1 Interação no Facebook

De início, pediu-se em um *post* que os alunos se apresentassem. De 26 alunos brasileiros inscritos na disciplina Francês II (FLM 1131), 23 o fizeram, e do lado canadense, de 31 alunos inscritos na disciplina FREN 275², 17 o fizeram. Nesse *post*, houve portanto 40 respostas e uma média de 3,2 curtidas por resposta, sendo que o mais curtido ganhou 8, e os menos, 1. Os *posts* mais curtidos são os primeiros 14, postados de 18 a 22 de setembro, sendo que a última pessoa postou em 13 de outubro, quase um mês depois do início da discussão. A maioria desses comentários compõe-se, como esperado, das informações pessoais dos alunos (nome, idade, profissão, ano em que está na faculdade, gostos e preferências), começa com uma fórmula de cumprimento (*salut!*, *bonjour!*, *bonjour tout le monde*, *allo*, *hé tout le monde*, *bon jour tout le monde* (sic)) e termina de maneira semelhante (*je suis contente de vous connaître* :), *je suis content de faire votre connaissance* :), *j'ai tellement hâte de vous faire connaissance!* :) (sic), *J'ai hâte de travailler avec vous.* :), *Je suis excitée de travailler avec vous et faire vos connaissances!*, *Je suis contente de travailler avec vous.* ;), etc.), mas dois alunos foram além. Um aluno canadense, após fazer seu *post*, é questionado por uma aluna brasileira se ele tinha seguido o programa French Emergents em alguma escola no Canadá anglófono e inicia um diálogo que dura 4 *posts* a respeito de onde eles tinham aprendido francês. Além deles, um aluno canadense, após informar que faz o curso de ciências políticas, anuncia que as eleições no Canadá se aproximam e, por ser instigado por um dos tutores do grupo, posta um texto para explicar as eleições, mas seu *post* não gera comentários nem curtidas.

Em um outro momento, um dos tutores do grupo cria um *post* para que os alunos compartilhem vídeos de músicas francófonas. Apenas 10 alunos respondem ao *post*, 7 brasileiros, sendo que uma brasileira posta duas músicas, e 3 canadenses. A média de curtidas é mais baixa do que a da proposta anterior, 1,7, sendo que o vídeo mais curtido ganha 3 curtidas e o que ganha menos, 0. Pode-se observar que o engajamento dos alunos nesses dois momentos não foi muito grande. Através de relatos de alunos em

² A disciplina em questão era ministrada em duas turmas: section 01 e section 02. Nós decidimos trabalhar com ambas para ter um maior número de participantes canadenses (31), mas cabe ressaltar que apenas uma das turmas, section 02, era coordenada pela professora Catherine Caws, com quem trabalhamos em parceria e coautora deste artigo. Por isso, notamos que a falta de engajamento de alguns alunos se deu por estarem na turma do outro professor, que não estava envolvido diretamente no projeto.

sala de aula³, entretanto, pudemos constatar que alguns deles optaram por conversar através do chat e de troca de e-mails.

4.2 Produção textual do “fait divers”

No que diz respeito à produção textual do gênero fait divers, observamos que todos os 26 alunos brasileiros o fizeram, enquanto que apenas 20 canadenses corrigiram. Como nem todos os alunos receberam o *feedback* dos alunos canadenses, por se tratar de alunos que estavam também em formação (nível B1/B2), o tutor brasileiro e a professora da disciplina propuseram, para todos os 26 alunos, correções que alertassem os alunos não somente para erros linguísticos, mas também para o contexto de produção, aspecto importante para a composição de um gênero, algo que observamos não estar presente nas correções dos alunos canadenses.

Essas correções podem ser divididas em 4 categorias gerais: i) reescrita, ii) *feedback* indicativo e reescrita, iii) *feedback* resolutivo sem traços de correção, iv) *feedback* resolutivo com traços de correção. Vale ressaltar que, pensando a partir da perspectiva das capacidades de linguagem, todos os alunos se ativeram às linguístico-discursivas. Levantamos como hipótese de que, para esses alunos, corrigir um texto é eliminar os erros de ordem sintática, morfológica e semântica. Há casos, porém, em que os corretores apontam para elementos paratextuais, como título e imagem presentes no texto, mas somente em forma de elogio, como “j’aime beaucoup l’image et le concept que vous avez choisi!” ou “j’adore l’image du chien :D”.

No que diz respeito às categorias mencionadas no parágrafo anterior, podemos visualizar a distribuição de alunos por tipos de correção:

Tabela 2. Tipos e quantidade de *feedback*

Tipos de <i>feedback</i>	Quantidade
i) Reescrita	2
ii) Indicativo e reescrita	1
iii) Resolutivo sem traços de correção	6
iv) Resolutivo com traços de correção	11

4.2.1 Reescrita

Chamamos de reescrita os casos em que os corretores não sinalizaram os problemas encontrados nos textos, não deixaram comentários nem sugestões de correções, mas reescreveram um outro texto em seguida do texto original do aluno brasileiro, sem indicar em quais lugares do texto foram feitas mudanças. Como exemplo desse tipo de correção, destacamos os dois primeiros parágrafos de um dos textos:

³ Tivemos oportunidade de perguntar aos alunos brasileiros, em sala de aula, como estava o processo de correção dos textos pelos alunos canadenses e, portanto, pudemos fazer anotações de seus relatos.

Tabela 3. Exemplo de texto original e texto corrigido

Tipo de <i>feedback</i>	Texto original	Proposição de correção
i) Reescrita	<p><i>Un arbitre a montré une arme à feu au lieu de la carte rouge à un joueur dans un match amateur de football dans dernier week-end.</i></p> <p><i>Le fait est arrivé en Brumadinho, ville de Minas Gerais (au Brésil) pendant un jeu, un joueur a agressé Gabriel Murta, L'arbitre qui est policier aussi, est allé au vestiaire et tourner avec une arme, menace le jouer. L'arbitre a fui et ne sait pas ce qui va arriver.</i></p>	<p><i>Un joueur amateur de football a reçu une braque de revolver au lieu d'un carton rouge ce week-end passé.</i></p> <p><i>Le menace de vie est arrivé à Brumadinho, une ville de Minas Gerais, Brésil. Après avoir été antagonisé par un joueur, Gabriel Murta, arbitre et policier, s'est esquivé au vestiaire. Quand il est rentré au match, Murta avait menacé le joueur et il a fui la scène. À ce moment, on ne sait pas ce qui sera la conséquence de ses actions.</i></p>

4.2.2 Indicativo e reescrita

Neste segundo grupo, o autor das correções também reescreve o texto embaixo do texto original, com uma diferença: ele grifa em vermelho, apontando com um *feedback* indicativo, o que deve ser mudado. Mas, de maneira semelhante aos anteriores, não faz nenhum comentário, sua voz também não aparece na correção.

Tabela 4. Exemplo de texto original e texto corrigido

Tipo de <i>feedback</i>	Texto original	Proposição de correção
ii) Indicativo e reescrita	<p><i>Le américaine Teresa Cee, qui est cheerleader dans un équipe de basket, à dépouillé son téléphone portable à la mer pendant son vacances à Bahamas, mais un dauphin formé a nagé vers le bas et récupère son téléphone portable.</i></p> <p><i>La scène à été filmée pour son ami et est devenu un hit mondial quand être publié dans instagram. Même que elle crois que le dispositif ne sera jamais travailler a nouveau, le cheerleader a remercié le dresseur de dauphins pour l'animal d'avoir retrouvé votre téléphone portable.</i></p>	<p><i>L'Américaine Teresa Cee est une Cheerleader d'une équipe de basket. Pendant ses vacances aux Bahamas, Teresa a laissé tomber son téléphone portable dans la mer. Un dauphin formé a nagé au fond pour le récupérer. Même si elle croit que le dispositif ne fonctionnera pas à nouveau, la cheerleader a remercié le dresseur de dauphins car l'animal l'a aidé à trouver son téléphone portable . La scène a été filmé par un ami de Teresa et est devenue un succès mondial quand c'était publiée via Instagram.</i></p>

Pode-se observar que, apesar de o aluno canadense grifar o que acha que deve ser mudado, ele altera a ordem em que as ideias tinham sido introduzidas no texto, mas não faz nenhuma menção a isso. No segundo parágrafo do texto original, por exemplo, o aluno brasileiro fala de A) quem filmou a cena, B) que ela virou um hit mundial quando publicado no *Instagram* e depois menciona C) que a *cheerleader*

achava que seu celular não funcionaria mais. Na correção, entretanto, além do corretor não separar em parágrafos como no texto original, anuncia primeiro C) que a *cheerleader* achava que seu celular não funcionaria mais, que ela agradeceu ao treinador do animal e finaliza mencionando A) quem filmou a cena e B) seu sucesso na internet.

4.2.3 Resolutivo sem traços de correção

Quanto ao *feedback* resolutivo sem traços de correção, trata-se de 6 alunos que fizeram mudanças pontuais sem reescrevê-los, mas também sem deixar traços de suas correções. Podemos, entretanto, ter acesso às correções somente porque foram feitas no *Google Docs*, através do histórico de edição. Os alunos brasileiros, por sua vez, ao abrirem seus textos corrigidos, não viam diferenças entre o original e o corrigido, ou melhor, por falta de traços de correção, não tinham mais acesso aos textos originais, somente aos corrigidos, como pode ser visto na coluna “proposição de correção” da tabela a seguir. A coluna “histórico de edições” no mostra um texto misto: as palavras e letras verdes riscadas estavam presentes no texto original e foram apagadas pelo corretor, enquanto que o que está somente em verde compõe a correção do aluno canadense.

Tabela 5. Exemplo de texto original, texto corrigido e histórico de edições

Tipo de <i>feedback</i>	Texto original	Proposição de correção	Histórico de edições
iii) Resolutivo sem traços de correção	<i>Perroquet est appelé à témoigner dans la police après jurant une personne âgée. Le perroquet qui s'appelle Hariyal est appelé à témoigner à village Indienne Rajura, après a accusé pour une personne âgée de l'insulte à demande de son beau-fils, qui est le propriétaire du parrot.</i>	<i>Le perroquet est appelé à témoigner pour la police après jurant une personne âgée. Le perroquet qui s'appelle Hariyal est appelé à témoigner à la village Indienne Rajura, après avoir été accuser par une personne âgée qui à été insulté en demandant à propos de son beau-fils, la propriétaire du perroquet.</i>	P Le perroquet est appelé à témoigner dans pour la police après jurant une personne âgée. Le perroquet qui s'appelle s'apelles'appelle Hariyal est appelé à témoigner à la village Indienne Rajura, après avoir été accusé er pour ar une personne âgée de qui à été insulté en demandant de à propos de son beau-fils, qui est lea propriétaire du parrot .erroquet.

4.2.4 Resolutivo com traços de correção

No que diz respeito ao quarto tipo de *feedback*, agrupamos nessa classificação todos os alunos canadenses que deixaram traços de correção nos textos dos alunos brasileiros. Esses traços foram compostos por mudança da cor do texto, grifos, sublinhados e através da barra de sugestão ou de comentários. A maioria dos alunos que deixaram marcas no texto aliaram mais de uma estratégia de correção, sendo por explicações gramaticais dispostas logo em seguida do texto corrigido, observações gerais, caso em que anunciavam inclusive não terem certeza da correção, ou elogios gerais. No primeiro exemplo da tabela seguinte, vemos que o corretor colocou em verde suas proposições, mas não fez nenhum comentário a respeito do texto. Em contrapartida, no segundo exemplo, pode-se ver que em rosa estão as correções, em rosa e entre parênteses estão seus comentários e grifado de rosa, as palavras barradas no texto original. Entretanto, no início do segundo parágrafo, o corretor se esquece de colocar entre parênteses seu comentário “Normalement, n'utilise pas “et” au commencement du phrase”:

Tabela 6. Exemplo de texto original e texto corrigido

Tipo de <i>feedback</i>	Texto original	Proposição de correção
iv) Resolutivo com traços de correção	<p><i>Aujourd'hui, une voiture a été stationnaire dans une rue, quand une religieuse l'a frappé.</i></p> <p><i>Dans le lieu c'est complètement improbable un battement, et une religieuse frapper est très improbable.</i></p>	<p><i>Aujourd'hui, une voiture a été stationnaire dans une rue, quand une personne religieuse l'a frappé.</i></p> <p><i>À cet endroit c'est complètement improbable d'un battement. En plus une personne religieuse qui à frappée une autre voiture est très improbable.</i></p>
iv) Resolutivo com traços de correção (comentários entre parênteses e bilhete no fim do texto)	<p><i>À São Paulo, Brésil, il y a un groupe de pirates que n'ont pas de bateau e sont très loin de la mer. Ils s'appellent Aliança Pirata. Et, an addition, ils ne sont pas mauvais et ils aiment un pique-nique. Et avec un pique-nique ils ont célébré le Talk Like a Pirate Day, le 21 septembre 2015, le dimanche prochaine de la date officielle, le 19 septembre.</i></p>	<p><i>À São Paulo, Brésil, il y a un groupe de pirates qui (les pirates sont le sujet, pas le direct objet ici) que n'ont pas de bateau et qui e sont très loin de la mer. Ils s'appellent Aliança Pirata. Normalement, n'utilse pas "et" au commencement du phrase Et, En an addition, ils ne sont pas mauvais et ils aiment les un pique-niques.</i></p> <p><i>Giovana, vous avez bien réussi avec votre article des pirates. J'aime bien comment vous avez décrit le jour de pirate et les adjectifs descriptives dans le texte. Prenez le soin quand vous choisissez quel pronom relatif vous devrez utiliser. Vous avez mélangé qui et que. En plus, pratiquez l'imparfait quand vous apprenons-le. Je trouve que ce forme est très utile pour l'écriture qui décrit le passé. Très bien! J'ai hâte de faire le connaissance avec vous en classe! à bien tot - Colby :)</i></p>

4.3 Produção textual do "récit de voyage"

A última atividade, um texto do gênero *récit de voyage*, contou com 22 alunos brasileiros e 17 canadenses. Esses números dizem respeito à quantidade de alunos brasileiros que elaboraram seus textos no *Google Docs* e a de canadenses que corrigiram também na mesma plataforma. Além disso, como dissemos acima, foi-

lhes pedido que marcassem uma sessão de vídeo conferência para que os alunos de nível B1/B2 explicassem aos alunos A1/A2 sobre a correção, com o objetivo de suscitar uma discussão entre eles a respeito das estratégias de correção. No total, 15 pares de alunos fizeram as sessões de correção síncrona, dados que ainda não foram analisados. Cabe ressaltar que, por se tratar de um contexto plurilíngue em que os alunos não partilhavam da mesma língua materna, a gravação dessas sessões nos permitiu observar que todos eles apenas utilizaram o francês. Entretanto, o modo como as correções foram discutidas ainda não podem ser divulgados, tendo em vista que não analisamos esta parte dos dados.

Nesse caso, observamos quatro movimentos de correção. O mais numeroso, resolutivo com traços de correção, em seguida, resolutivo sem traços de correção e, por fim, indicativo e classificatório:

Tabela 7. Tipos e quantidade de *feedback*

Tipos de <i>feedback</i>	Quantidade
i) Classificatório (e resolutivo)	1
ii) Indicativo (e resolutivo)	1
ii) Resolutivo sem traços de correção	5
iii) Resolutivo com traços de correção	10

Não notamos, portanto, a reescrita destes textos. Aliás, as duas correções indicativas foram feitas por pessoas que, na correção do texto anterior, haviam reescrito o texto original e a outra não deixando nenhum traço de correção.

4.3.1 Classificatório (e resolutivo)

O que nos chamou atenção em uma dessas correções foi que ela foi codificada, o que aponta para o fato de que o aluno em questão potencialmente se apropriou dos textos que discutiam sobre correções por pares e estratégias de aprendizagem para propor de maneira indicativa seu *feedback*. Entretanto, a mesma pessoa que propôs esses códigos, corrigiu de maneira resolutiva o texto do estudante brasileiro como pode ser visto na tabela abaixo.

Tabela 8. Exemplo de texto original e texto corrigido

Tipo de <i>feedback</i>	Texto original	Proposição de correção
i) Classificatório (e resolutivo)	<i>Nous sommes sortis chez nous à quatre heures du matin, parce que nous partons de la ville Carneirinho, situé dans état de Minas Gerais pour aller à un club de vacances d'eau thermale qui s'appelle Thermas dos Laranjais, situé à Olimpia, dans l'état de São Paulo, plus de 400 kilomètrés entre les deux villes.</i>	<i>Sur le jour du voyage, (lex) nNous sommes sortis chez nous à quatre heures du matin, parce que nous partons de la ville Carneirinho, qu'il est (pron) situé dans l'état due Minas Gerais. Nous sommes allées (acc) pour aller à un club de vacances avec d'eau thermale qui s'appelle Thermas dos Laranjais, situé à Olimpia, dans l'état de São Paulo. (lex) Olimpia est plus que, plus de 400 kilomètrés entre les deux villes.</i>

4.3.2 Indicativo (e resolutivo)

O aluno que aplicou esse tipo de correção, grifou no texto original o que deveria ser modificado e sugeriu através da ferramenta de comentários as reformulações. Daremos mais detalhes a respeito dos próximos *feedbacks*.

4.3.3 Resolutivo sem traços de correção

Novamente, quanto ao *feedback* resolutivo sem traços de correção, trata-se de alunos que modificaram o texto original sem deixar marcas da correção. Entretanto, o número de alunos que utilizou essa técnica foi menor: antes, 6; agora, 5. Ainda assim, observamos que desses 5, 4 deles repetiram a mesma correção, ou seja, não deixaram marcas tanto no primeiro quanto no segundo momento de correção, e o quinto não havia corrigido a PE 3. Como ainda não analisamos as correções síncronas, ainda não podemos afirmar quais pontos levantaram para comentar com os estudantes brasileiros.

4.3.4 Resolutivo com traços de correção

Os traços de correção aqui seguiram a mesma tendência do que na PE 3. Encontramos 10 correções desse tipo, das quais 7 foram através de grifos e sublinhados, 2 através da ferramenta de sugestão e 1 acompanhou um comentário simples no fim:

Tabela 9. Exemplo de texto original e texto corrigido

Tipo de <i>feedback</i>	Texto original	Proposição de correção
iv) Resolutivo com traços de correção	<i>Nous (ma mère, ma soeur et moi) avons passé la nuit chez ma tante. Le matin, elle nous sert un vrai petit-déjeuner "mineiro", avec des pains de fromage, de la "goiabada" et du café fort au lait.</i>	<i>Nous (ma mère, ma soeur et moi) avons passé la nuit chez ma tante. Le matin, elle nous a servies un vrai petit-déjeuner "mineiro", avec des pains de fromage, de la "goiabada" et des cafés au lait forts (ou des cafés forts avec du lait).</i>
iv) Resolutivo com traços de correção e pequenos bilhetes no meio do texto	<i>Chaque jour, nous serait aller à une plage différente et nuit, pour un parti différent. Four dans un festival de musique électronique Creamfields appelé, et il était très cool, mais est retourné à l'auberge fatigué! Mais il a fallu une journée sur un nombre plus drôle stratégique arrivé.</i>	<i><u>Un jour, nous sommes allés à un</u> Four dans un festival de musique électronique <u>qu'il s'appelait</u> Creamfields. <u>C'était très cool mais</u> après, nous sommes retourné à l'auberge fatigué ! appelé, et il était très cool, mais est retourné à l'auberge fatigué! Mais il a fallu une journée sur un nombre plus drôle stratégique arrivé <u>(Je ne suis pas certain ce que tu voulais dire ici).</u></i>

iv) Resolutivo com traços de correção e pequeno bilhete no fim do texto	<i>Pour le dîner nous avons mangé de la fondue et nous avons bu du vin. Nous avons regardé une présentation de Noël avant d'aller à l'hôtel – elle a été très belle ! Les enfants sont très heureux et sympatiques, ils ont dansé beaucoup.</i>	<i>Pour le dîner nous avons mangé de la fondue et nous avons bu du vin. Nous avons regardé une présentation de Noël avant d'aller à l'hôtel – elle était très belle ! Les enfants étaient très heureux et sympatiques, et ils dansaient beaucoup. Bon travail, et j'aimais ton écriture. :) Mais, n'oublie pas de faire attention à l'imparfait!</i>
---	---	---

5. Considerações finais

Neste artigo, visamos a apresentar um projeto de colaboração mediado por tecnologias com alunos brasileiros e canadenses com o objetivo de estudar: i) as mediações languageiras entre eles; ii) o desenvolvimento da produção escrita dos alunos por meio da correção por pares; iii) o papel do *feedback* corretivo e do próprio dispositivo como instrumento para o desenvolvimento dos alunos canadenses e brasileiros. Como apontamos inicialmente, neste artigo, além da apresentação do projeto, trouxemos uma análise inicial sobre o engajamento dos alunos dos dois lados e o tipo de *feedback* dado pelos alunos canadenses. Propomo-nos, primeiramente, a fazer algumas considerações sobre o projeto em questão para, em seguida, discutir os dados que obtivemos em nossa análise preliminar.

Nosso projeto é bastante inovador, já que propõe, mais do que apenas um dispositivo que propõe trocas verbais mediadas por tecnologias entre alunos de duas nacionalidades diferentes, uma mediação didática, já que os alunos mais avançados puderam intervir didaticamente na correção dos textos dos alunos menos avançados. No entanto, ao lado do caráter inovador da proposta, parece-nos importante destacar a complexidade do dispositivo, pelos seguintes fatores: i) trata-se não apenas de interagir em francês entre falantes de português e inglês (ambos não nativos), mas de corrigir textos, o que acarreta dificuldades pelo fato de ambas as classes (de alunos canadenses e brasileiros) serem heterogêneas e, em alguns casos, os alunos supostamente menos avançados serem mais avançados do que os que os corrigiram; ii) o dispositivo é bastante difícil de ser implantado, já que é preciso pensar nas ferramentas tecnológicas que os alunos devem dominar para poderem participar do projeto e, também, pela dificuldade em se montar a estrutura para a correção síncrona por meio do *Skype*, gravada na Universidade de Victoria que possui um programa para gravação dos vídeos gerados; iii) o fuso horário existente entre as cidades que dificultou as correções síncronas; iv) a complexidade do dispositivo para todos os envolvidos, inclusive professores-pesquisadores, que tiveram que prever todas as etapas e contar com a ajuda de dois alunos, um canadense e outro brasileiro para colocá-lo em prática.

Apesar das dificuldades, podemos concluir que o dispositivo foi bem sucedido, pois os alunos de ambos os lados puderam interagir e todos, alunos e professores, ficaram bastante satisfeitos com o resultado. De forma geral, o fato de 26 alunos brasileiros terem participado e 20 terem tido correções de alunos canadenses da primeira produção textual mostra uma porcentagem de quase 78% de participação dos alunos, o que é positivo se levarmos em conta a complexidade do dispositivo, que já apontamos. Na segunda produção escrita, tivemos 22 textos de alunos brasileiros e 17 correções, o que mostra um percentual menor de alunos brasileiros que escreveram textos. Isso é normal pelo fato de eles estarem mais perto do final do semestre e, ao mesmo tempo, praticamente a mesma porcentagem de correção dos alunos canadenses, apontando o mesmo interesse deles.

Além disso, parece-nos interessante ressaltar que o tipo de *feedback* preferido pelos alunos canadenses na primeira produção textual foi o resolutivo com traços de correção (11), o que nos mostra o interesse deles em possibilitar a compreensão dos alunos brasileiros e, também, a compreensão, por parte dos pesquisadores, do processo de correção. Em segundo lugar, temos o *feedback* corretivo sem traços de correção, o que mostra que os alunos estavam provavelmente apenas cumprindo a tarefa de corrigir e, logo após, a reescrita do texto pelos alunos canadenses (2 alunos), que mostra um agir não didático por parte deles, já que esse tipo de correção não permite aos alunos brasileiros compreender de fato quais são os erros. Por outro lado, o fato de um dos alunos ter feito uma correção indicativa revela um bom engajamento no processo de produção escrita dos alunos brasileiros. Na segunda produção textual observamos que 10 alunos canadenses preferiram o *feedback* resolutivo com traços de correção, mas menos alunos canadenses sem nenhum traço de correção (5), o que parece mostrar que os alunos canadenses começam a se preocupar mais em agir didaticamente para contribuir para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos brasileiros. Na segunda produção, observamos também um *feedback* classificatório e outro indicativo, ambos resolutivos, o que também mostra certa preocupação didática da parte dos alunos canadenses.

Essas conclusões são apenas parciais e apenas uma análise mais detalhada poderá apontar o papel do dispositivo como instrumento no desenvolvimento dos alunos brasileiros e canadenses, mas, de qualquer forma, podemos inferir que o dispositivo trouxe contribuições para ambos os lados, canadense e brasileiro.

Referências bibliográficas

- Beato-Canato, A. P., & Quevedo-Camargo, G. (2015). *Linguagem e educação: ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editora.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bueno, L., & Costa-Hübes, T. C. (2015). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras.

- Buin, E. (2006). O impacto do bilhete do professor na construção de sentido do texto do aluno. In I. Signorini (Org.), *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola.
- Coutinho, A. (2012). Dos gêneros de texto à gramática. *DELTA*, 28(1).
- Cristovão, V. (2010). O gênero quarta capa no ensino de inglês. In A. Dionisio, A. Machado, & M. Bezerra. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d' une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 23-37.
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem, desenvolvimento*. Campinas: Mercado de Letras.
- Gonçalves, A. (2013). As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In A. Gonçalves & M. Bazarim (Orgs.), *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes.
- Guimarães, A. M., & Kersch, D. F. (2012). *Projetos didáticos de gêneros na aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras.
- Leite, E., & Pereira, R. (2013) Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In A. Gonçalves & M. Bazarim (Orgs.), *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco* (pp. 37-64). Campinas: Pontes.
- Lousada, E. G. (2010). *Elaboração de material didático para o ensino de francês*. São Paulo: Parábola.
- Lousada, E. G. (2012). Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino de francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In R. Dias & R. Dell'Isola (Orgs.), *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras.
- Lousada, E. G., & Rocha, S. M. (2014). Coerções e liberdades textuais: o relato de viagem na aprendizagem do FLE. *Eutomia*, 1, 581-603.
- Melão, P. A., & Lousada, E. G. (2014). As contribuições do gênero textual anúncio publicitário para o ensino- aprendizagem do francês: a capacidade de argumentar e a variedade linguística e cultural através da linguagem verbal e visual. *Moara*, 42, 161-180.
- Miranda, F. (2015). Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In E. Leurquin, M. A. Coutinho & F. Miranda (Orgs.), *Formação docente: texto, teoria e práticas*. Campinas : Mercado de Letras.
- Nascimento, E. L. (2009). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes.
- Oliveira, R. (2014). *O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Riestra, D., Tapia, S. M., & Goicoechea, M. V. (2015). *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: REUN.

Rocha, S. M., Añez, R., & Melão, P. A. (2015). Le fait divers et le récit de voyage: deux genres textuels pour le développement de la production écrite en FLE. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 1, 86-96.

Ruiz, E. (2001). *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Vygotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Ensino e aprendizagem de grego antigo: novos gêneros de escrita nas letras clássicas digitais?

Ancient Greek teaching and learning: new genres in digital classics writing?

Anise D'Orange Ferreira & Alexandre Wesley Trindade

Professora da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/Araraquara)
Doutorando do PPG em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/Araraquara)
anise@fclar.unesp.br awtrindade@fclar.unesp.br

Resumo

Neste artigo pretendemos demonstrar que a escrita acadêmica para a área de línguas clássicas, no contexto digital, pode ser mais complexa do que a esperada nas práticas convencionais disseminadas nas línguas modernas como gênero digital adaptado. Pois tem como ponto de partida o pensamento e a prática do trabalho do filólogo clássico, ou classicista tradicional, adaptando-se a uma infraestrutura digital, outrora não acessível. Assim, essa escrita é transformada pelos meios e expande a prática social acadêmica por pretender envolver ativa e coletivamente um público mais amplo. Nesse sentido, é preciso entender a transformação da prática acadêmica em termos de função, funcionalidade, conteúdo, forma e propriedades linguístico-discursivas, ocorrendo simultaneamente às produções escritas no meio digital para, a partir daí, sermos capazes de buscar elementos visuais e linguístico-discursivos constantes que possam remeter a um padrão, e verificar suas implicações no ensino como trabalho: estaria emergindo um modelo para a escrita nos estudos clássicos digitais e, neste, nas letras clássicas digitais? Examinaremos tendências e padrões de produção escrita do classicista tradicional, gênero de escrita reconhecido na área, e como tais tendências e padrões podem se transformar no meio digital, ou seja, como o classicista da era digital pode produzir essas escritas.

Palavras-chave: Estudos clássicos digitais; Gênero emergente; Escrita acadêmica.

Abstract

This paper aims at demonstrating that academic writing for classics, in the digital environment, may be more complex than those found in conventional practices for modern languages academic studies, and its adapted digital genres. Because, it starts from the thought and practice of the classical philologist or traditional classicist, being adapted to an entire digital infrastructure formerly not accessible. Thus, this writing is transformed by the media. Finally, it expands academic social practice of the area by actively and collaboratively engaging a wider audience and participants.

In this sense, one must understand the transformation of academic practice in terms of function, functionality, content, form and linguistic-discursive properties, occurring simultaneously to written productions in the digital environment. From that we can obtain visual and linguistic-discursive constants which can refer to a standard, and then verify their implications in teaching as work. Could this result in a model for writing in digital classics? We will examine trends and standards of traditional classicist writings, in recognized written genres, and how such trends and patterns can be transformed on digital media, i.e., how the classicist in the digital age can produce such writings.

Keywords: Digital classics; Emerging genre; Academic writing.

1. Introdução

A preocupação com o ensino da língua grega antiga se dá em virtude de obstáculos preestabelecidos, que se constituem em reais barreiras, e demandas que devem satisfazer a esferas diversas (Ferreira, 2015). As barreiras surgem logo no início do aprendizado, que ocorre, predominantemente, na universidade, tornando-se uma língua de “minoría”; ao mesmo tempo, esse aprendizado requer um longo período de formação; há uma competição com as demais áreas por alunos e recursos e, além disso, a carreira profissional incerta. As demandas são de natureza social, na obrigatoriedade de dar à comunidade acesso ao conhecimento e obter reconhecimento da sociedade; acadêmica, na necessidade de ampliação da produção do *corpus* traduzido para a língua portuguesa com acesso irrestrito; e didático-pedagógicas específicas, na permanência de alunos no curso com melhoria de desenvolvimento das capacidades de alunos e professores, visando ao exercício profissional dentro da área, com o aumento das possibilidades de atuação. Contudo, com a experiência da prática local e de grupos estrangeiros (Ferreira, 2014a, 2014b; Berti, 2015; Crane, 2014, 2015), pressupomos que as letras clássicas digitais ou o chamado classicismo da era digital ajuda a superar algumas barreiras, contemplar as demandas e ampliar o engajamento da comunidade.

O classicismo da era digital tem algumas características (Crane et al., 2012; Ferreira, 2015) explicitadas por um dos seus pioneiros, o editor-chefe da *Perseus Digital Library* (PDL), da Tufts University, Gregory Crane, também chefe da cadeira Alexander von Humboldt em *Digital Humanities* da Universität Leipzig. Uma das principais características do classicismo digital é a abertura dos dados; depois, há o acesso para participação coletiva e de estudantes na produção de dados; ainda, o estabelecimento de padrões de formatação do *corpus* que atenda a multiplataformas e serviços digitais (TEI P5 XML EpiDoc); os *corpora* são anotados de modo manual, semiautomático e automático, e traduções paralelas e alinhadas são inseridas; ferramentas e recursos são desenvolvidos para essas finalidades, mantendo uma ligação estreita entre a filologia clássica, linguística de *corpus* e linguística computacional, exigindo que profissionais de humanas e de computação trabalhem

juntos, em equipe e colaboração. Os desafios do classicismo digital encontram-se na natureza dos dados, no rigor de padronização e no desenvolvimento de equipe. Os dados vão desde manuscritos até edições impressas não digitalizadas, bem como edições digitais não anotadas e não traduzidas. É necessário rigor nos padrões para compartilhamento de dados, interligação dos gêneros e instrumentos. Exige-se, portanto, que a equipe desenvolva novas capacidades, adapte-se a projetos e tenha suporte computacional.

A discussão aqui colocada é a crença de que o reconhecimento de gêneros de escrita acadêmica nas letras clássicas seja relevante, para fins educacionais, no desenvolvimento da capacidade de transformar as novas escritas dentro do ambiente digital. Para o levantamento de características, possivelmente genéricas, partimos de alguns elementos de análise do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999/2003), bem como nos instrumentalizamos de elementos de análise de texto multimodal para *web* (Baldry & Thibault, 2010), indicada, doravante, como ‘análise TMMW’. O fato de reconhecermos a existência de gêneros de escrita remete-nos, também, à constatação de que o conceito de gênero não é estável e restrito, mas é mobilizado pelos princípios derivados de uma teoria. Por esta razão, consideramos que gêneros textuais são socialmente indexados, provendo modelos dinâmicos de linguagem usados em determinados contextos comunicativos ou discursivos. Dos pressupostos teóricos, assumimos que sua importância decorre de que o reconhecimento deles têm um papel na semiotização do psiquismo, promovendo o desenvolvimento, ou seja, na mediação das relações entre as dimensões psicológicas, linguísticas e sociais (Bronckart, 2007). Destarte, capacidades e práticas de linguagem sendo associadas ao reconhecimento de gêneros (Schneuwly & Dolz, 2004), conseqüentemente, podem ser um instrumento de desenvolvimento no trabalho docente (Machado & Cristóvão, 2009). Assim, para o levantamento das características acima mencionadas, optamos por trabalhar com os supostos gêneros tradicionais, realizando o exame de edições comentadas e traduções com estudo. Além desses gêneros, elencamos textos digitais, procedendo ao exame de dois projetos com textos históricos.

2. Gêneros tradicionais de escrita acadêmica atual nas letras clássicas

Não estamos falando aqui de gêneros literários, ou seja, os gêneros das escritas históricas registrados pelos autores clássicos do passado. Segundo o cânone de autores e obras gregas do *Thesaurus Linguae Graecae* (Berkowitz & Squitier, 1990), no escopo da prosa, há dez categorias, entre texto religioso e não religioso, que vão dos encômios à história, da geografia à música, das ciências e pseudociências a gramáticas. No escopo da poesia, do hexâmetro a dramas trágicos, cômicos e satíricos, da mitologia e oráculos à história natural. São empregados no referido *Thesaurus*, setenta e seis etiquetas de classificação de obras gregas. Os assuntos do *corpus* do grego antigo são, portanto, vastíssimos. Embora seja perfeitamente possível realizar estudos linguísticos sobre gêneros científicos e/ou acadêmicos da

antiguidade, nosso interesse são os gêneros acadêmicos de escrita atuais sobre textos históricos de língua grega antiga.

Os leitores de textos clássicos e de seus estudos, quer estejam no original grego quer estejam eles traduzidos para uma língua vernácula, raramente têm contato com os documentos originais, ou seja, os manuscritos, pois referem-se a textos históricos, com um grande distanciamento temporal entre sua produção e a transmissão de edições subsequentes. Acrescente-se a isso que muitos textos se perderam ao longo do caminho e do tempo, restando apenas fragmentos ou, nem isso, às vezes, somente testemunhos e notícias. Os editores de textos clássicos preservados em manuscritos têm, portanto, o trabalho de recuperar o percurso da transmissão dos textos, com sua fortuna crítica e histórica. As bibliotecas oferecem as edições em um padrão editorial moderno, cujo corpo da obra pode trazer: uma edição crítica do texto grego sem tradução, com aparato crítico e capítulos iniciais sobre os textos originais que serviram de base para as escolhas do editor do texto; uma edição comentada acompanhada do texto grego e notas de comentário; edições bilíngues, contendo o texto grego e uma tradução; traduções sem o texto original grego; estudos sobre uma determinada obra, autor ou tema. Além dessas edições, outras publicações já foram comuns na produção acadêmica da área: livros impressos de *Concordances*, obras que contêm o vocabulário e a localização de cada palavra em um determinado texto.

No universo da língua portuguesa das letras clássicas no Brasil, a produção textual acadêmica predominante nas Letras está voltada para as traduções em edições monolíngues ou bilíngues, bem como aos estudos ou teses sobre uma determinada obra, autor ou tema, diferentemente dos estudos arqueológicos e históricos que se voltam para descrição, classificação e contextualização dos registros materiais. Para a realização de ambos os tipos nas Letras, as edições comentadas são fundamentais, proporcionando sustentação quer a uma tradução quer a um estudo. O que examinaremos a seguir dos gêneros tradicionais da escrita acadêmica é largamente conhecido dos especialistas dos estudos clássicos, mas, menos, por outros profissionais da linguagem. Todavia, são necessárias para a compreensão das mudanças que ocorrerão no contexto digital.

2.1. Examinando a edição comentada

Seguindo os itens da análise propostos pelo ISD, em uma primeira observação, podemos dizer que o contexto de produção de uma edição comentada, tanto físico quanto social, não diferem substancialmente de outras produções acadêmicas. Os lugares físicos de produção são centros de pesquisa, museus e universidades. Os enunciadores, autores e editores que incluem filólogos, classicistas; os destinatários são os estudantes, professores e leitores da antiguidade clássica. O principal objetivo é registrar e disseminar conhecimento sobre um texto ou documento histórico, ou, ainda, dissertar sobre um tema com base em vários documentos históricos. O ambiente acadêmico das bibliotecas, universidades e salas de aula e de estudo são seu lugar social.

Interessa-nos, particularmente, o plano global do texto. Podemos notar as seguintes seções: uma introdução, cujo conteúdo aponta para questões de autoria e datação, estudos específicos sobre algum aspecto da obra e decisões técnicas. Na seção principal, o texto grego e o comentário aparecem em partes separadas. Como exemplos, temos na Fig. 1, ao lado esquerdo, a edição comentada do diálogo *Íon*, de Platão, realizada por Rijksbaron (2007), da coleção de *Amsterdam Studies in Classical Philology*. Ao lado direito, o sumário da edição comentada da *Medeia*, de Eurípides, realizada por Mastronarde (2002), uma edição da coleção da Cambridge. É curioso termos uma introdução composta por várias partes. Rijksbaron apresenta cinco itens introdutórios, antes do texto e do comentário. Mastronarde apresenta sete. As seções principais são duas para o primeiro editor: *Chapters*, com *Introduction*, *Plato's Ion* e *Appendices*. Para o segundo, temos, além de *General Introduction*, e do texto e comentário em *Medea* e *Commentary*, quatro capítulos apresentados antes do texto e do comentário: *Structural elements of Greek tragedy*, *Introduction to language and style*, *Introduction to prosody and meter* e *A note on critical apparatus*; sem contar os índices.

Distinguem-se de outros tipos de produção escrita acadêmica, o fato de que, neles, a chamada “Introdução” seria mais reduzida e voltada para questões específicas de investigação, e suas partes constituiriam outros capítulos de suporte a uma tese. Aqui, temos, em desdobramentos da introdução, seções independentes que dizem respeito a características da obra de forma descritiva ou analítica, nas quais pode haver discussão de pesquisas independentes sobre o tópico da seção. Modernamente, diríamos que a introdução neste gênero, comporta-se mais ou menos como uma coleção de “metadados”, i.e., de informações sobre a obra como um todo. Tais dados, no entanto, podem ter caráter mais geral: cultural, histórico, social e linguístico, ou trazer algo mais específico, como aspectos da prosódia e métrica, por exemplo. E a fundamentação textual da edição está baseada em fontes primárias, com referências a papiros e manuscritos, e fontes secundárias, ou seja, outras edições, traduções e citações. Convenções tipográficas também acompanham o trabalho.

Albert Rijksbaron Plato Ion - Or- On the Iliad, Edited with Introd...	Euripides - Medea-Mastronarde (Cambridge Greek and Latin Classics).p...
▼ Albert Rijksbaron - Plato Ion - Or: On the Iliad (2007)	Half Title
Amsterdam Studies in Classical Philology - Vol. 14	Title Page
ISBN: 9789004163218	Copyright
CONTENTS	Contents
PREFACE	Preface
▼ Chapters	List of abbreviations
▼ INTRODUCTION	▼ General introduction
1. DRAMATIC DATE; DATE OF COMPOSITION; AUTHENTICITY	1. Euripides: life and works
2. SOME COMMENTS: PLATO AND POETRY	▶ 2. The play: structure, themes, and problems
▼ 3. TITLE(S): THE NAMES OF THE SPEAKERS	3. Production
3.1 Title(s)	4. Euripides' Medea and the Medea-myth
3.2 The names of the speakers	5. Neophon's Medea
▼ 4. THE TEXTUAL FOUNDATION OF THE PRESENT EDITIO...	6. Medea after Euripides and the influence of his Medea
4.1 Papyri	7. The text
4.2 Medieval manuscripts used for this edition	Structural elements of Greek tragedy
4.3 Excursus: the text of the Homeric quotations (at 537...	Introduction to language and style
Conclusion	▼ Introduction to prosody and metre
4.4 The indirect tradition	Key to metrical symbols
4.5 Latin translations	À note on the critical apparatus
4.6 Excursus: The editio princeps	Medea
▼ 5. SOME EDITORIAL DECISIONS UNDERLYING THE TEXT...	Commentary
5.1 Orthography	Appendix: Medea's great monologue
5.2 Accents	Bibliography
5.3 Punctuation marks and other lectional signs in the MSS	▼ Indexes
▼ PLATO ION	1. Subject
CONSPECTUS SIGLORUM	2. Greek words
TEXT	
▶ COMMENTARY	
▼ APPENDICES	
▶ APPENDIX I: TITLE AND THE PUNCTUATION OF THE PLATO TEXT	
▶ APPENDIX II: SOME REMARKS ON THE USE OF THE VOCATIVE	

Figura 1. Sumários das edições de Plato, Ion (Rijksbaron, 2007) e Eurípides, Medea (Mastronarde, 2002)

A página do texto grego contém a edição escolhida pelo editor com meia página de notas de rodapé ou notas no final do texto. Tais notas referem-se às fontes textuais. A página de comentário é numerada pela linha dos versos, quando se trata de poesia, ou numeração de seção, quando se trata de prosa. Como se sabe, qualquer referência que se faça a uma obra clássica, não se indica a página da edição moderna, mas a seção, verso ou linha da edição do texto antigo. Os comentários podem conter explicações, interpretações e discussão de ordem linguística, hermenêutica ou histórica. Suas notas, aqui, mostram fontes para sustentar ou refutar essas interpretações expostas pelo editor.

Os tipos de discurso seguem basicamente os demais gêneros acadêmicos, com discurso teórico, na ordem do expor; narração, na ordem do narrar e sequências argumentativas e explicativas. As modalizações predominantes são: (i) a epistêmica ou lógica, à medida que fazem afirmações relativas às possibilidades do real: “Eurípides nasceu provavelmente em alguma data na década de 480 e não depois...” (Mastronarde, 2002, p. 95); (ii) a pragmática, à medida que comentam capacidades

de ação: “Tudo isso é importante para a história de publicação da Aldus, pois Aldus e seus associados não devem ter tido acesso fácil à biblioteca Bessarion.” (Rijksbaron, 2007, p. 54); e (iii) deôntica, à medida que indicam normas: “O artigo com nome próprio em Platão é comum somente nas cenas de troca de turno...” (Rijksbaron, 2007, p. 97); o próprio aparato crítico pode ser considerado como uma expressão de modalização deôntica, pois estabelece a norma de leitura do texto. Sobre os mecanismos de textualização, veem-se a coesão nominal e verbal típicas do discurso teórico e de textos acadêmicos, com operadores lógicos, atemporalidade verbal e anáforas nominais.

86 ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΣ

(537a) Κληθήναι δέ, φησί, καὶ αὐτὸς ἐπιείκτω ἐνὶ δῆμον
 b ἢς' ἐκ' ἀριστέρᾳ τοῖν' ἀπὸ τῶν δεξιῶν ἔπειν
 κίνουσι ὁμοκλήτους, εἴηαι τὲ οἱ ἥνια χερσίν.
 ἐν νόσση δὲ τοὶ ἔπος ἀριστέρῳ ἐγγραφεθήηαι,
 ὡς ἂν τοὶ πλήμνη γε δοδοσεται ἄκρον ἰσίσθαι
 5 κώλου ποιητοῖν· λίθου δ' ἄλλασθαι ἐπιεικῶν.

c ΣΩ. Ἄριστ', ταῦτα δὴ, εἰ ἴαν, τὰ δὴ εἴτε ὀρθῶς λέγει
 Ὀμηρος εἴτε μὴ, πότερος ἂν γνοίη ἄριστον, ἰατρος ἢ ἥνιο-
 χος.—ΕἰΝ Ἠνίοχος δὴται.—ΣΩ. Πότερον ὅτι τέχνην
 ταύτην ἔχει ἢ κατ' ἄλλο τι.—ΕἰΝ Οὐκ, ἀλλ' ὅτι τέχνην.—
 5 ΣΩ. Οὐκοῦν ἰσίσθη τῶν τεχνῶν ἀποδόδοται τι ὑπὸ τοῦ θεοῦ
 ἔργον οἷα τε εἶναι γινώσκουσιν; οὐ γὰρ που ἂ κυβερνητικῆ
 γινώσκουσιν, γινώσκουσιν καὶ ἰατρικῆ.—ΕἰΝ Οὐ δὴται.—
 ΣΩ. Οὐδέ γε ἂ ἰατρικῆ, ταῦτα καὶ τεκτονικῆ.—ΕἰΝ Οὐ
 δ ἔπειτα.—ΣΩ. Οὐκοῦν οὕτω καὶ κατὰ πᾶσιν τῶν τεχνῶν, ἢ τῆ
 ἐτέρῃ τέχνη γινώσκουσιν, οὐ γινώσκουσιν τῆ ἐτέρῃ; τότε δὲ
 μοι πρότερον τοῦτου ἀποδοδοται: τῆν μὲν, ἐτέρων φῆς εἶναι
 5 τῆν τέχνην, τῆν δὲ, ἐτέρων.—ΕἰΝ Ναί.—ΣΩ. Ἄρα ὡσαύτῃ
 ἐγὼ τεκμηριώμενος, ὅταν ἢ μὲν, ἐτέρων πραγμάτων ἢ
 ἐπιστήμη, ἢ δὲ, ἐτέρων, οὕτω καλῶ τῆν μὲν, ἄλλην, τῆν δὲ,
 e ἄλλην τέχνην, οὕτω καὶ σὺ.—ΕἰΝ Ναί.—ΣΩ. Εἰ γὰρ που
 τῶν αὐτῶν πραγμάτων ἐπιστήμη εἴη τις, τί ἂν τῆν μὲν ἐτέ-
 ρων φῆμεν εἶναι, τῆν δ' ἐτέρων, ὅπως γε ταῦτα εἴη εἰδέναι

537a-b5: R 23.335-340

a8 αὐτὸς δὲ κληθήναι libri Homerici ἐπιείκτω TWF(c1) : ἐπιείκτω
 S cum libri Hom. ἐπιείκτω ἐνὶ δῆμον (ἐπιείκτω ἐνὶ δῆμον X. Sup.
 4.6 b1 τοῖν' TWSF : τοῖν' F b2 τὲ TWS : δὲ F b3 νόσση
 TW(η) : νόση S : νόση F ἐγγραφεθήηαι TWS : ἐγγραφεθήηαι F
 b4 ἂν WPCF (cum libri Hom.) : μὴ TWS c1 ταῦτα δὴ TW : δὴ
 ταῦτα SF c2 ἄλλ' ὅτι TW : ἄλλ' ὅτι SF c3 οἷα τε T : οἷα τε W : ὅ
 ἔπειτα S(E δ-β) που TW : ὅτε SF c4 ἢ ἂν F d1 κατὰ TW : κατὰ
 SF d2 τῆν μὲν, ἐτέρων dist. W F E : τῆν μὲν, ἐτέρων T : nulla dist. in
 S; de dist. vide comm. ad 537d5-4 d4 τῆν δὲ, ἐτέρων dist. WSF; nullam
 dist. post τῆν δ' postest TE d5-6 ἢ μὲν, ... ἢ δὲ, dist. W; ἢ μὲν,
 etiam E d6 τῆν μὲν, ... τῆν δὲ, dist. E : τῆν μὲν, ... τῆν δὲ, dist. T :
 nulla dist. in WSF c1 οὕτω ex οὐ S c2 οὕτω T : οὕτω W :
 ταῦτα SF

ῥαψωδῶν From this word we learn that Ion was a rhapsode. Rhapsodes were professional singers who—at least in the view which Socrates at first seems to share, but in reality is going to attack—by their τέχνη (530b5 ἐξήλωσαν ἡμᾶς τοὺς ῥαψωδοὺς ... τῆς τέχνης) not only knew the epic verses (530c1 ἐκμαθόντων τὸ ἔπη) and could present them in a formally correct way (535b2 ἔπειν ἐὼ εἴπης ἔπη) while singing (532d6-7 ἐν ἡμῶς ἔθετε τὰ ποιήματα, 535b3-4 ἔπειν ... ἔπειν), but also understood their content (530b10-11 τὴν δύνανται ἐκμαθόντων, 530c2 συνεῖη τὰ λεγόμενα) and could speak meaningfully about them (530d2-3 εἰπεῖν πολλὰς καὶ καλὰς δυνότας περὶ Ὀμήρου) and explain them (531a7 ἐξηγήσασθαι ἢ Ὀμηρος λέγει). See further below 530c3 on ἐρημνείας, and 531a7 on ἐξηγήσασθαι. For a discussion of the meaning and function of ῥαψωδός see e.g. Murray pp. 19-21, Capaccino (2005: 263-272).¹¹¹

τοῖσιν Habitual present. 'Organize', lit. 'cause, create'. For this meaning of τῶν when it is combined with an (action) noun and a dative plural see LSJ s.v. C2. Compare also LSJ s.v. ἀγωνοθετοῖς.

530a7 καὶ τῆς ἄλλης γε μουσικῆς I do not think that Denniston 157-158 ('The effect of γε in καὶ ... γε is to stress the addition made by καὶ') is right; rather γε, as usual, highlights the preceding word: 'and of the rest of ...', emphatically indicating that this was a full-blown, serious, festival. The sequence πῖνο γε καὶ ... γε is also found at Grg. 475a2 Πῖνο γε καὶ καλῶς γε νῦν ὀρέξῃ

Text. γε TW^{b1} : τε SF For a discussion of τε ('supposed sense "also"—Denniston) in καὶ ... τε see Denniston 535. This combination occurs a number of times in all or part of the MSS of Thucydides, and apparently twice in Isaeus, one of which is corrupt, and also, then, in part of the MSS at Ion 530a7 (and perhaps elsewhere, for such odd combinations tend to be underrepresented in the apparatus criticus, es-

¹¹¹ See also Huxford (2012: 98-99) for the affinity between the activities of sophists and rhapsodes (and poets).—Nagy (2002: 22-35) is too strongly focused on the technical, mnemonic, side of the rhapsodes' performances, and completely ignores the destructive nature of Socrates' discussion with Ion. There is nothing 'convivial' or 'competitive' (p. 22) in Socrates' encounter with Ion, nor is Socrates interested in 'out-arguing'; let alone 'out-performing' Ion (p. 24). His sole purpose is to expose him as an ignorant mouthpiece of an equally ignorant poet. For this aspect of the Ion see the Introduction [1].

Figuras 2 e 3. Página de texto grego com notas (à esquerda) e página de comentários com notas (à direita) (Rijksbaron, 2007)

Uma característica da edição comentada é, também, a multiplicidade de vozes oriundas de fontes com materiais diversos: referências a papíros, manuscritos, registros materiais como vasos, moedas etc. Além disso, algo que pode ser aplicado a todos os gêneros ligados à escrita acadêmica dos textos clássicos é a multiplicidade de idiomas nas vozes. A Fig. 4 mostra como as fontes são multilíngues. Podem, ainda, como ocorre na ilustração, ser classificadas por tipos: edições, edições com

tradução, textos com comentário, texto com tradução e comentário, tradução latina, traduções em inglês, outras traduções, e um tópico misto: “gramáticas, monografias, dicionários, artigos; edições de outras obras platônicas” (Rijksbaron, 2007, p. 271-272).

BIBLIOGRAPHY	
<i>Editions</i>	
■ grego	<i>Platonis opera quae feruntur omnia</i> , recogn. J.G. Baier, J.C. Orelli, A.W. Winckelmann. Turici 1839
■ latim	<i>Platonis opera omnia quae feruntur</i> , ed. M. Schanz. Lipsiae 1885; <i>Ion</i> in vol. IX
■ alemão	<i>Platonis opera omnia</i> , recogn. J. Burnet. Oxonii 1903; <i>Ion</i> in vol. III
<i>Editions with translation</i>	
■ grego	Πλάτωνος ἔργα τὰ συνόμεικτα <i>Platonis opera quae extant omnia</i> , excudebat H. Stephanus, with Latin translation by J. Serranus. [Genevae] 1578; <i>Ion</i> in vol. I
■ latim	<i>Platonis opera</i> , recensuit I. Bekker. Berolini 1816; <i>Ion</i> in vol. I 2 (with Ficino's translation)
■ francês	<i>Plato, Complete works</i> , vol. VIII: The Statesman, Philebus, <i>Ion</i> , transl. by H.N. Fowler, W.R.M. Lamb. Cambridge MA etc. 1925 (Loeb; <i>Ion</i> transl. by Lamb) (= Lamb)
■ italiano	<i>Platon, Œuvres complètes</i> , t. V.1, texte établi et traduit par L. Méridier. Paris 1931 (Budé) (= Méridier)*
■ inglês	<i>Platon, Ion</i> , herausgegeben von H. Flashar (griechisch-deutsch). München 1963 (= Flashar or Flashar 1963)
<i>Texts with commentary</i>	
■ grego	<i>Platonis opera omnia</i> , recensuit et commentarius instruxit G. Stallbaum. Gothae et Erfordiae 1833; <i>Ion</i> in vol. IV.2 (= Stallbaum)
■ latim	<i>The Ion of Plato</i> , with introduction and notes by St. G. Stock. Oxford 1909 (= Stock)
■ alemão	<i>Plato, Ion</i> , with introduction and notes by J.M. Macgregor. Cambridge 1912 (= Macgregor)
■ francês	<i>Plato's Ion</i> , with notes by A.M. Miller. Bryn Mawr 1984 ² (= Miller)
■ italiano	<i>Plato's Ion</i> , met inleiding en aantekeningen uitgegeven door W.J. Verdenius. Zwolle 1959 ² (= Verdenius)
■ inglês	<i>Plato, Ionec</i> , a cura di A. Battezzatore. Torino 1971 (= Battezzatore)
■ holandês	<i>Plato on poetry: Ion; Republic 376e-398b; Republic 393-608b</i> , edited by F. Murray. Cambridge 1996 (= Murray)
<i>Text with translation and commentary</i>	
■ grego	<i>Platoni e raprosoti</i> , testo, traduzione e commento dello Ione platonico, a cura di C. Capuccino. Bologna 2005 (= Capuccino)

Figura 4. Bibliografia de Rijksbaron (2007, p. 271)

2.1. Examinando textos de tradução e outros estudos

Dando continuidade ao exame de gêneros acadêmicos, passamos a tratar de textos de tradução e outros estudos, colocando em relevo aquilo que se distingue em relação ao gênero da edição comentada. Para essa tarefa, selecionamos as seguintes obras: (i) as traduções da comédia *As Rãs*, de Aristófanes, traduzida por Maria de Fátima Silva (2015), em uma edição da Universidade de Coimbra; (ii) o diálogo *Mênon*, de Platão, traduzido por Maura Iglésias (2001), em uma edição da PUC do Rio, e (iii) *História da Guerra do Peloponeso*, de Tucídides, traduzida por Mário da Gama Kury (1987), em uma edição da Universidade de Brasília. Esses textos são dedicados a uma obra específica e podem ser edições bilíngues ou apenas conter a tradução.

Ao compararmos os respectivos sumários, presente na Fig. 5, vemos, no caso da edição portuguesa de Coimbra, *As Rãs*, os tópicos com informações sobre a obra reunidas sob a *Introdução*, assim como encontramos nas edições comentadas. As traduções de Tucídides e de Platão acompanham textos sobre a obra, mas não subdivididos em muitos tópicos. A primeira, sob os títulos genéricos “Prefácio” e “Apresentação do tradutor”, recebemos informações sobre o autor, a obra e o contexto histórico, e em sequência, a tradução. A obra do historiador, sendo extensa, é contemplada com um sumário mais detalhado, informando os tópicos dos capítulos do texto clássico. Por seu turno, a tradução de Platão apresenta os capítulos com dados da obra em títulos individuais e não agrupados sob a “Introdução”.

SUMÁRIO	SUMÁRIO
INTRODUÇÃO	LISTA DOS MAPAS XXI
A produção de Aristófanes em 405 a. C.	PREFÁCIO XXIII
O momento político	APRESENTAÇÃO DO TRADUTOR XLII
Aristófanes, um homem de teatro completo	LIVRO PRIMEIRO
A catábase	CAPÍTULOS 1 a 19: O autor passa em revista os tempos primitivos da
O <i>agón</i> entre Ésquilo e Eurípidés	Hélide, para provar que a guerra do Peloponeso ultrapassou todas as outras em importância 1
BIBLIOGRAFIA	CAPÍTULOS 20 a 23: Objetivo do autor na redação de sua obra; métodos e meios adotados por ele para atingir o objetivo 13
<i>Ris</i>	CAPÍTULOS 24 a 31: Acontecimentos causadores da guerra do Peloponeso; incidente de Epidamnos; guerra entre Córceira e Corinto; primeiro combate naval 16
ÍNDICE DE AUTORES E TEXTOS CITADOS	CAPÍTULOS 32 a 43: Os corcíreus conseguem a aliança com Atenas; discursos dos corcíreus e dos coríntios 21
ÍNDICE TEMÁTICO	CAPÍTULOS 44 a 55: Segundo combate naval entre os corcíreus e os coríntios; fim da guerra de Córceira 28
Série Bibliotheca Antiqua	CAPÍTULOS 56 a 66: Defecção de Potidéia; combate travado junto às muralhas da cidade e cerco iniciado pelos atenienses 33
Apresentação do diálogo	CAPÍTULOS 67 a 87: Os lacedemônios declaram rompido o tratado existente com Atenas; discursos dos coríntios, dos atenienses, de Arquídamos e de Stenelidas 37
Notas sobre a composição dramática do diálogo	CAPÍTULOS 88 a 98: Digressão sobre o período decorrido entre as guerras com os persas e a do Peloponeso; crescimento do poderio ateniense; origem e condições de seu império 50
Mênnon	CAPÍTULOS 99 a 125: Os lacedemônios convocam uma assembleia geral de seus aliados e aceitam com eles a declaração de guerra aos atenienses; discurso dos coríntios 58
Notas	CAPÍTULOS 126 e 127: Queixas e recriminações recíprocas dos lacedemônios e dos atenienses; conjuração de Cílon; sacrilégio a expiar 73
	CAPÍTULOS 128 a 134: Traição e morte de Pausânias 75

Figura 5. Sumários de traduções: [α] *Rãs*, de Aristófanes; [β] *História da Guerra do Peloponeso*, de Tucídides; e [γ] *Mênnon*, de Platão (alguns números das páginas foram propositadamente cortados)

O destino deste percurso vai esclarecer-se cumprida uma primeira etapa da viagem, quando Dioniso aborda uma porta desconhecida. Mas se a incógnita sobre o morador se mantém até ao último momento, o mesmo se não passa com a estratégia dramática que Aristófanes aciona; porque, afinal, a ideia de fazer abrir uma porta para surpreender o auditório com uma imagem utópica era um processo já muito atestado na comédia, concretamente pelo criador de *Rãs*⁵. Aberta a porta, eis que se olham, frente a frente, dois dos filhos de Zeus, Dioniso, o viajante, vestido de amarelo, de botas confortáveis – como qualquer matrona de sociedade –, mas estranhamente revestido com a pele do leão de Nemeia e empunhando um cacete, como o mais macho dos heróis, seu irmão Hércules⁶. Enquanto, por trás da porta que se abre, é o próprio Hércules, o inspirador da aventura, quem aparece. Explorada até ao limite a surpresa do super-homem diante da sua caricatura, é nesta cena que o prólogo informa

⁵ Lembremos diversos exemplos: a revelação do mundo estranho dos poetas, que se desvenda com a visita de Diceópolis a Eurípides, em *Atenenses*, ou do mesmo Eurípides a Ágaton, em *Timofoúria*; a abordagem do Pensadão de Sócrates por Estrepsíades, em *Nuvens* ou, por fim, a surpresa do mundo alado que se apresenta a dois atenienses, em *Aves*.

⁶ C. H. Whitman, *Aristophanes and the comic hero*, Cambridge, 1964, 235 sqq., comenta que o traje híbrido que o deus usa, mais do que um recurso cômico de efeito imediato, é sinal de uma personalidade múltipla. O desenvolvimento da peça escarrega-se á de mostrar a controvérsia que o traje, à primeira vista masculino e feminino, suporta; nele residem outras dicotomias, como a que opõe herói a companheiro, patrão a servo, homem a divindade, até à identificação do deus do teatro, que se realiza com o papel de árbitro que lhe cabe no agito entre os dois poetas. Mas mesmo aí, como veremos, Dioniso não deixa de ser bipolar, acumulando o papel de deus do teatro com o de um ateniense médio, à procura de uma verdade, artística sem dúvida, mas também social. Dentro da mesma perspectiva, Ch. Segal, "The character and cults of Dionysus and the unity of the *Frogs*", *Harvard Studies in Philology*, 65, 1961, 217-233, valoriza a sobreposição de uma réplica de Hércules, com laço no cinto mítico, e com o deus do teatro por fim, como uma mescla de formas culturais, que encontra unidade na figura de Dioniso.

Plato takes issue with the status and value of poets and poetry in several works, notably *Ion*, *Ap.* 22a ff., *Phdr.* 245a ff., *Gr.* 502b-d, *R.* 598d-608b, *Lg.* 719c, 801c and elsewhere; also relevant is *Men.* 99c ff. The general tenor of his approach is that poetry is a matter of *μῆτις*, of being *ἐνθεος*, and not of *τέχνη*. There is, in fact, no room for a *τέχνη ποιητική* in Plato, i.e. in the sense of 'art of poetry'.¹⁷ If the noun to be supplied with respect to *ποιητική* is *τέχνη*, we are not dealing with poetry but with 'the art of production' in general, as at *Spd.* 219b11 ff. In other instances the noun to be supplied is not *τέχνη* but *ἐπίνοια* (*Phdr.* 265b3 ff. ... *μαντικὴν μὲν ἐπίνοιαν Ἀπόλλωνος θέτας, Διονύσου δὲ τολματικὴν, Μουσῶν δ' ἐπὶ ποιητικὴν* ...); or *ἡ ποιητική* stands for 'poetry' (*Gr.* 502c12 *Δημηγορία ἄρα τίς ἐστιν ἡ ποιητική*, which comes after a discussion of *ἡ ποιητικὴ δόξα* and other forms of poetry). Again, if a noun is present, this is not *τέχνη* but *μῆτις* (*R.* 606d3 *ἡ ποιητικὴ μῆτις*; cp. also 607b-c and *Lg.* 719c5 *τῆς τέχνης οὐσίας μῆτις*). There are admittedly four exceptions, or so it seems, viz. *Ap.* 22d6 ff. ... *οἱ ποιηταὶ καὶ οἱ ἀγαθοὶ ἐπιμαυροῦσι—* δὲ τὸ τῆν τέχνην καλῶς ἐξαργῶσθαι ἕκαστος ἡξίου καὶ τῶν τῶν μάλιστα σοφώτατος εἶναι, *Phdr.* 245a5 ff. *ὅς δ' ἂν ἴθιαι μῆτις Μουσῶν ἐπὶ ποιητικῆς θέρας ἀφίστηται, πισθῆναι ὡς ἄρα ἐκ τέχνης ἰκανῶς ποιητῆς ἐσόμενος, ἀποδῆς αὐτὸς τε καὶ ἡ ποιητικὴ ἐπὶ τῆς τῶν μαντικῶν ἢ τοῦ σαρραφονεῖντος ἡρασίθη*, *Sup.* 196d7 ff. *εἰ καὶ ἐρῶ τὴν ἡμετέραν τέχνην τιμῆσω ὡς περὶ Ἐρωζίαρχος τὴν αὐτοῦ*, and, finally, *Ion* 532c7-8 *ποιητικὴ γὰρ τοῦ ἐστὶν τὸ δῖον*, where *ποιητική* has the meaning 'poetic', and where the noun to be supplied must be *τέχνη*.¹⁷

¹⁷ In her valuable article of 2004, Stern-Gillet (2004: 184) opposes the view of e.g. Janaway (1995) 'that, in the *Ion*, Plato genuinely assumes the existence of a *techné* of poetry'. Actually, Plato does not assume its existence anywhere. The same position is taken by Levin (2001). Focusing on *τέχνη* in *R.*, she argues (p. 134) that 'the *Republic* rejects the *techné* status of poetry as such'. See also n. 18 below.

¹⁸ 'For there is an art of poetry, I suppose, as a whole'—Stern-Gillet *loc. cit.*

Figura 6. Excertos das introduções da tradução de *As Rãs* (Silva, 2015) e de *Íon* (Rijksbaron, 2007)

O texto introdutório de Silva (2015), transcrito na coluna esquerda da Fig. 6, indica que há mais narrativa no corpo do texto: a interpretação do autor apresenta-se com sequência explicativa ("porque..."), argumentativa ("se..."), modalização apreciativa ("estranhamente...") e as notas podem trazer fontes primárias (outras obras do autor) e muitas secundárias (vozes de Whitman e Segal), uma vez que sustentam os argumentos contidos no corpo.

Nota-se, na introdução da edição comentada, em um dos tópicos de Rijksbaron (2007), na coluna direita da Fig. 6, que o corpo do texto é mais técnico, trazendo referências a fontes primárias para sustentar o argumento e notas com fontes secundárias com quem o tradutor dialoga. O autor também se coloca com "*I suppose*", na nota de rodapé 17. Em termos de tipos de discurso, sequências, modalizações e vozes, há semelhanças entre a edição comentada e as traduções com estudos, em virtude da predominância do discurso teórico e do contexto de produção acadêmica ("*There is, in fact...*"; "*if the noun..., etc.*"; "*also relevant is...*"). Nos estudos de tradução, como o ilustrado, parece haver mais inserção de narrativas e paráfrases do texto original.

A questão ora premente é como esses gêneros se apresentam e se reconfiguram no contexto de produção digital, dentro do conceito de classicismo da era digital, uma vez que não é constituído por essas produções típicas do meio impresso, transformadas em arquivos digitais apropriados para dispositivos eletrônicos de leitura, tais como *e-books*, *e-readers* (Kindle, Kobo), nos mais variados formatos: pdf, mobi, etc.

3. A escrita acadêmica no contexto digital

Veremos aqui que o contexto físico de produção de uma edição digital prevê um sujeito ou mais sujeitos mediados por computadores ligados em rede. Os enunciadores não são apenas autores, estudantes ou profissionais, editores, mas curadores de conteúdo e cientistas da computação, em construção coletiva e colaborativa de conteúdo digital. Os destinatários podem ser um público específico: estudantes de antiguidade clássica, pesquisadores da comunidade científica, profissionais e leitores da antiguidade clássica, mas também podem alcançar um público menos especializado pela capacidade de disseminação do meio em que se encontra. O objetivo não está apenas em recuperar e registrar dados, mas em preservar, atualizar e fornecer dados relacionados com larga distribuição do conhecimento de *corpus* histórico. Nesse contexto digital, é fundamental fornecer dados relacionados. O lugar social podem ser os meios digitais disponíveis de compartilhamento de informação acadêmica.

Trazemos para exemplo, o *Hellespont Project*, que faz a integração das bases de dados *Arachne* (desenvolvida pelos institutos alemães DAI e CoDArchLab) e *Perseus* (Tufts University). A função do projeto é “combinar coleções digitais de estudos clássicos de ambas as instituições” a fim de disponibilizar aos pesquisadores e público em geral “uma das coleções da antiguidade romana e grega mais abrangentes e disponíveis *online*” (cf. <http://hellespont.dainst.org/startpage/index.html#description>). O *corpus* alvo do projeto é a seção *Pentekontaetia*, da obra do historiador Tucídides (Thuc. 1,89 a 1,118) e sua interface gráfica, GapVis, faz a integração de entidade nomeadas, localização em mapa, informação linguística, anotação de eventos e bibliografia sobre o *corpus* (<http://gapvis.hellespont.dainst.org/#index>). A *home page*, como de padrão, tem barra de navegação e corpo com índice de conteúdo, cuja disposição pode variar entre os *sites*, conforme análise TMMW. Aqui, temos: a) uma barra de navegação superior contendo identidade, campo de busca, itens de conteúdo, *downloads*, *link* para a instituição; b) um corpo, com *banner*, itens do conteúdo, descrição do projeto (contexto de produção), rodapé (com fundação patrocinadora) (<http://hellespont.dainst.org/startpage/index.html#>). Neste caso, não cabem todos os elementos em uma tela. Como o projeto permite diferentes visualizações do conteúdo, como é explicado no índice do GapVis (<http://gapvis.hellespont.dainst.org/#index>), trazemos a Fig. 7 que exhibe a página que reúne a visualização do texto, mapa, entidades nomeadas e eventos.

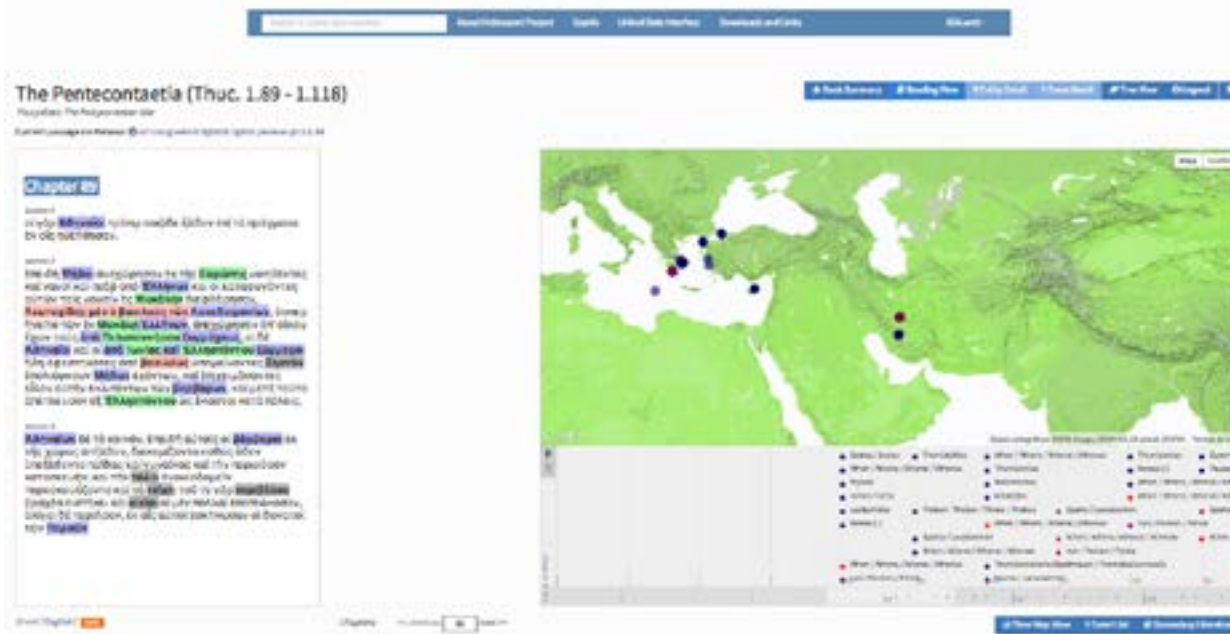


Figura 7. Página web do Hellespont Project na visualização de leitura: reading view

Do ponto de vista do plano global do texto, podemos dizer que a edição digital pode conter os mesmos conteúdos e informações de edições impressas. Mas não há capítulos com indicação de sumário. A página *index* apresenta os tópicos na forma de *clusters* (TMMW), com indicadores de navegação, que corresponderiam ao plano global do texto dentro do ISD. Os fragmentos de informações ficam justapostos. Para a análise TMMW, são observadas, então, as trajetórias ou trilhas de hipertexto, com seus *clusters* e *subclusters* e sistema temático, pois não há um padrão previsível para essa organização temática.

Em relação aos actantes da infraestrutura textual do ISD, temos os mesmos das edições impressas, tanto no texto comentado, que podem variar em relação ao gênero literário, tanto nos comentários, com vários autores (biografia relacionada ao conteúdo). Adiciona-se aqui uma multiplicidade de editores, curadores e anotadores. Quanto às modalizações predominantes, dentro dos mecanismos enunciativos, encontramos preponderante a modalização epistêmica, pela justaposição de afirmações apresentadas como dados. Não há modalização apreciativa ou deôntica, uma vez que não há elementos linguístico-discursivos, nem texto verbal em que esses aparecem. O único texto é o corpus na língua original nessa página; aparecem nomes de lugares, e frases identificando eventos. A literatura secundária é exibida como um link, um elo catafórico (Fig. 7) no canto inferior direito da tela. Em relação às vozes, vemos a contribuição de muitos autores (antigos e modernos) e conjugação de fontes e registros diversificados: mapas, imagens, objetos etc. Trata-se de uma contribuição coletiva, não só na reunião das fontes pelo autor, mas no processo de edição. Todos os participantes estão indicados no arquivo fonte e nas páginas digitais. Essa contribuição múltipla está explicitada na página de downloads, em que o usuário

pode ter acesso aos arquivos fontes que compõem o site, para reutilização em outros serviços ou aplicativos. Os dados que fazem parte do projeto são redistribuídos, portanto (cf. <http://hellespont.dainst.org/startpage/downloads.html>).

No que tange aos mecanismos de textualização, com suas sequências e tipos de discurso, é preciso voltar-nos à análise TMMW, uma vez que não estamos lidando com textos verbais. Como as edições digitais diferem entre si na sua apresentação ao usuário que consulta o material (o leitor), a análise TMMW avalia as relações de significado entre os elos de variação, relações de transitividade, a ação potencial dos objetos no hipertexto com a participação do usuário e se os elos são anafóricos, catafóricos ou covariados. Neste caso, predominam os elos covariados, em que as mudanças de dados dinâmicos “compartilham características comuns como uma classe mais geral de objetos clicáveis com potencial interativo e temático e catafóricos em que imagens transformadas mais a legenda verbal conduzem a domínios temáticos novos” (Baldry & Thibault, 2010, p. 156).

demo.fragmentarytexts.org

HOME PLUTARCH ATHENAEUS ISTROS **THE REVOLT OF SAMOS**

The Revolt of Samos

The aim of this section is to provide a test case for designing a "synoptical representation" of primary sources. By this expression we mean a way to identify chunks of separate sources corresponding to one another and align them. We have chosen the example of the Athenian suppression of the revolt of Samos (441-439 BC) because we have literary and epigraphical texts that can be aligned together.

The sources are grouped into different pages corresponding to different topics on the revolt of Samos. They are aligned in columns and it is also possible to highlight source passages where we have same or similar words about the same subject (click on this symbol). The texts are presented both in the original Greek language and in English translation, and they are provided with links to the full TEI XML digital sources published in the *Perseus Digital Library* or to print edition pdf files stored in *Internet Archive* or *Google Books*.

For a collection of sources on the revolt of Samos, see G.F. Hill, *Sources for Greek History between the Persian and Peloponnesian Wars*, Oxford 1897, pp. 137-146, and its revised edition by Meiggs and Andrews (Oxford 1951).

For two reports on this project, see M. Berli, 'Citazioni e dinamiche testuali, L'interattività e la storiografia greca frammentaria', in V. Costa (ed.), *Tradizione e trasmissione degli storici greci frammentari 2*, Tivoli (Roma) 2012, pp. 439-458; M. Berli, 'Collecting Quotations by Topic: Degrees of Preservation and Transtextual Relations among Genres', in *Ancient Society* 43 (2013), pp. 269-288.

* We are very grateful to the [Classica Department](#) of the [College of the Holy Cross](#) for supporting this project.

The revolt <small>Read more</small>	Perikles' funeral speech <small>Read more</small>
The Athenian generals (441/40 BC) <small>Read more</small>	The role of Aspasia <small>Read more</small>
The Athenian generals (439/38 BC) <small>Read more</small>	The tattoo of the prisoners <small>Read more</small>
Sophokles' strategia <small>Read more</small>	The treason of the Samian <small>Read more</small>
Expenses of the war <small>Read more</small>	

[CREDITS](#) [DISCLAIMER](#) [XHTML VALID](#) [SITE MAP](#) [COOKIE POLICY](#)

Figura 8. Home page do Projeto The Revolt of Samos

Outra edição digital, sob a direção de Monica Berti (no link dos créditos), tem como título *The Revolt of Samos*, um importante evento histórico da Grécia clássica. Essa edição tem como objetivo realizar a conexão entre dados e estudos acadêmicos, com foco nas citações de vários tipos, registrando os textos fragmentários que documentam um tema e subtemas. Na sua home page, encontramos o texto de definição: “um caso teste de representação sinóptica de fontes primárias” (<http://demo.fragmentarytexts.org/en/revolt-of-samos.html>). Do ponto de vista do plano global, vemos os clusters típicos: o título, a barra horizontal de navegação com os tópicos principais, campo do mecanismo de busca, texto explicativo, os tópicos e um rodapé (Fig. 8).

Ao escolher um dos tópicos, *Expenses of war* (Fig. 9), a página traz um texto com descrição da organização da produção fornecida, com explicação das fontes e, por fim, as próprias fontes que podem ter passagens correspondentes destacadas em vermelho, se o ícone do lápis for ativado. Essa edição digital é temática como os estudos temáticos, mas traz ao leitor uma forma reconfigurada e justaposta de ler as fontes primárias que, geralmente, são apenas indicadas em notas de rodapé ou estão no corpo do texto de acordo com outros movimentos nos mecanismos de textualização. Na continuação da mesma página, são exibidas as respectivas traduções para a língua inglesa.

Estamos ainda no universo da escrita acadêmica de gêneros observando apenas o resultado da produção escrita. No âmbito do contexto de produção, os destinatários, participantes e objetivos das edições digitais são similares entre si e entre estes e os gêneros impressos, havendo uma ampliação para o digital. Dentro da infraestrutura textual, a grande mudança está na disposição conteúdo temático e sequências, que são referentes ao plano global, bem como nos meios de produção. Os gêneros de escrita tradicionais, como a edição comentada e as traduções com estudo são previsíveis na infraestrutura textual, nos mecanismos de textualização e enunciação. Também, sua autoria é identificada com poucos autores; em geral, uma única pessoa. As edições digitais observadas apresentam a congregação de fontes variadas de informação de forma também mais variada. O que ambos os tipos de edições têm em comum é a recuperação de uma diversidade de fontes primárias que são articuladas, mas não necessariamente com mecanismos de textualização, mas na forma de *clusters* e *subclusters*, e de elos covariados ou catafóricos. As modalizações são apagadas, exceto na apresentação dos dados, que dizem respeito mais à modalização epistêmica ou lógica. As modalizações apreciativas e deônticas ficariam a cargo do leitor em sua análise dos dados. No *Hellespont Project*, há fontes geográficas, fonte textual primária, anotação destacada de eventos e nomes de lugares e pessoas. O estudo apresentado é uma análise linguística da visualização do texto em árvore sintática. As edições digitais, portanto, trazem uma reorganização e uma seleção de fontes primárias e secundárias que não se acham nos gêneros tradicionais de edições acadêmicas impressas.

HOME PLUTARCH ATHENAEUS ISTROS THE REVOLT OF SAMOS

Expenses of the war

In this page we align three literary sources on the expenses of the Samian war. Isocrates and Cornelius Nepos preserve the sum of 1,000 and 1,200 talents, while Diodorus Siculus writes 200 talents.


The evidence of Isocrates and Cornelius Nepos can be aligned with the text of the inscription of the expenses of the Samian war, where, according to the restoration suggested by Meritt, we have the sum of 128 talents (l. 5) for the subjugation of Byzantium and the sum of 1,276 talents (ll. 12 and 17) for the expenses of the war against Samos (368 talents in 441/0 + 908 talents in 440/39); see R. Meiggs - D. Lewis, *A Selection of Greek Historical Inscriptions to the End of the Fifth Century BC*. Revised edition, Oxford 1988, pp. 150-151.

According to Thucydides (1.117.3), the Samians agreed to repay the money spent by the Athenians in the war at days appointed (for the epigraphical evidence, see B.D. Meritt - H.T. Wade-Gery - M.F. McGregor, *The Athenian Tribute Lists*, 3, Princeton 1950, pp. 334-335; G.F. Hill, *Sources for Greek History between the Persian and Peloponnesian Wars*, A new edition by R. Meiggs and A. Andrewes, Oxford 1952, pp. 306-307).

As far as concerns the Athenian ships used for the Samian war, we have different numbers in our sources:

- Thuc. 1.115.3 (40 ships), 116.1 (60 ships, of which 16 went to Caria to look out for the Phoenician fleet and to Chios and Lesbos to look for reinforcements), 116.2 (40 ships from Athens + 25 from Chios and Lesbos), and 117.2 (60 ships from Athens + 30 from Chios and Lesbos).
- Isocr. 15.111 (200 ships)
- Diod. Sic. 12.27.1 (40 ships), 27.4 (60 ships + 25 from Chios and Mytilene), and 28.2 (60 ships from Athens + 30 from Chios and Mytilene)
- Plut. *Per.* 25.3 (44 ships) and 26.1 (60 ships)

Greek text (→ English translation)

Highlight corresponding passages 



<p>Isocrates, <i>Antidosis</i> (15) 111 (ed. Norlin )</p> <p>μετά δὲ ταύτας τὰς πράξεις ἐπὶ Σάμον στρατεύσας (sc. Τιμόθεος), ἦν Περικλῆς ὁ μεγίστην ἐπὶ σοφίᾳ καὶ δικαιοσύνῃ καὶ σωφροσύνῃ δόξαν εὐληφῶς ἀπὸ</p>	<p>Diodorus Siculus 12.28.3 (ed. Oldfather)</p> <p>κατεσκευάσαε (sc. Περικλῆς) δὲ καὶ μηχανὰς πρῶτος τῶν πρὸ αὐτοῦ τοῦς τε ὀνομαζομένουσ κρισίους καὶ χελῶνας. Ἀρτέμνωος τοῦ Κλαζομενίου</p>	<p>Cornelius Nepos, <i>Timotheus</i> 1.4-11 (ed. Rolfe )</p> <p>Multa huius sunt praeclare facta, sed haec maxime illustria. Olynthicos et Byzantios bello subegit (sc. Timotheus). Samum cepit, in quo oppugnando superiori bello</p>
--	---	--

Figura 9. Fontes primárias sobre as despesas de guerra com destaque das passagens correspondentes. Topo da página: <http://demo.fragmentarytexts.org/en/revolt-of-samos/expenses-of-the-war.html>

Em relação à produção, há uma diferença necessária entre os participantes. A autoria da edição digital depende de produções escritas em formato digital de outras pessoas, ou projetos, como no *Hellespont Project*, ou pode receber contribuições inéditas de forma fragmentária, por exemplo, em relação a recuperação e edição das fontes. Para a realização das edições digitais, haverá outras normas de escrita que obedecem a regras de codificação para compartilhamento de dados. Dissemos que uma característica importante da era digital era o relacionamento dos dados não restritos. Enquanto o autor de textos acadêmicos na área de clássicas hoje usa basicamente um editor de texto, os editores de textos digitais usam múltiplos recursos, tais como planilhas, plataformas, *plugins*.

As planilhas, plataformas e *plugins* exigem que o editor fragmente suas informações ou seu texto em categorias e os coloque em campos, colunas ou linhas específicas. O *TimeMapper*, por exemplo, é uma ferramenta gratuita online que constrói linhas do tempo com textos e imagens. Sua edição é feita em uma planilha do Google (Fig. 10a e 10b).



Figura 10a. Aparência do TimeMapper com eventos na linha do tempo da biografia de Tucídides associados ao mapa

Time	Start	End	Description	Web Page	Media	Media Caption	Media Credit
1	430 B.C.	430 B.C.	Fim da segunda guerra médica				
2	429 B.C.	429 B.C.	Criação do tipo de Dado				
3	429 B.C.	429 B.C.	Mapamento de Tucídides				
4	429 B.C.	429 B.C.	Tucídides começa a redigir os seus livros				
5	429 B.C.	429 B.C.	Tucídides termina de				

Figura 10b. A planilha-fonte onde são inseridos os textos ou dados para o TimeMapper

A plataforma *Perseids*, por outro lado, também de acesso gratuito e irrestrito, possibilita a anotação de dados morfossintáticos para a construção de árvores sintáticas (Fig. 11). Nelas são feitas análises de natureza linguística que podem orientar traduções. Essa plataforma também fornece campos para anotações relacionais (Fig. 12), tais como, associação de nomes de pessoas e lugares com seus códigos de identidades, comentários, traduções, etc.

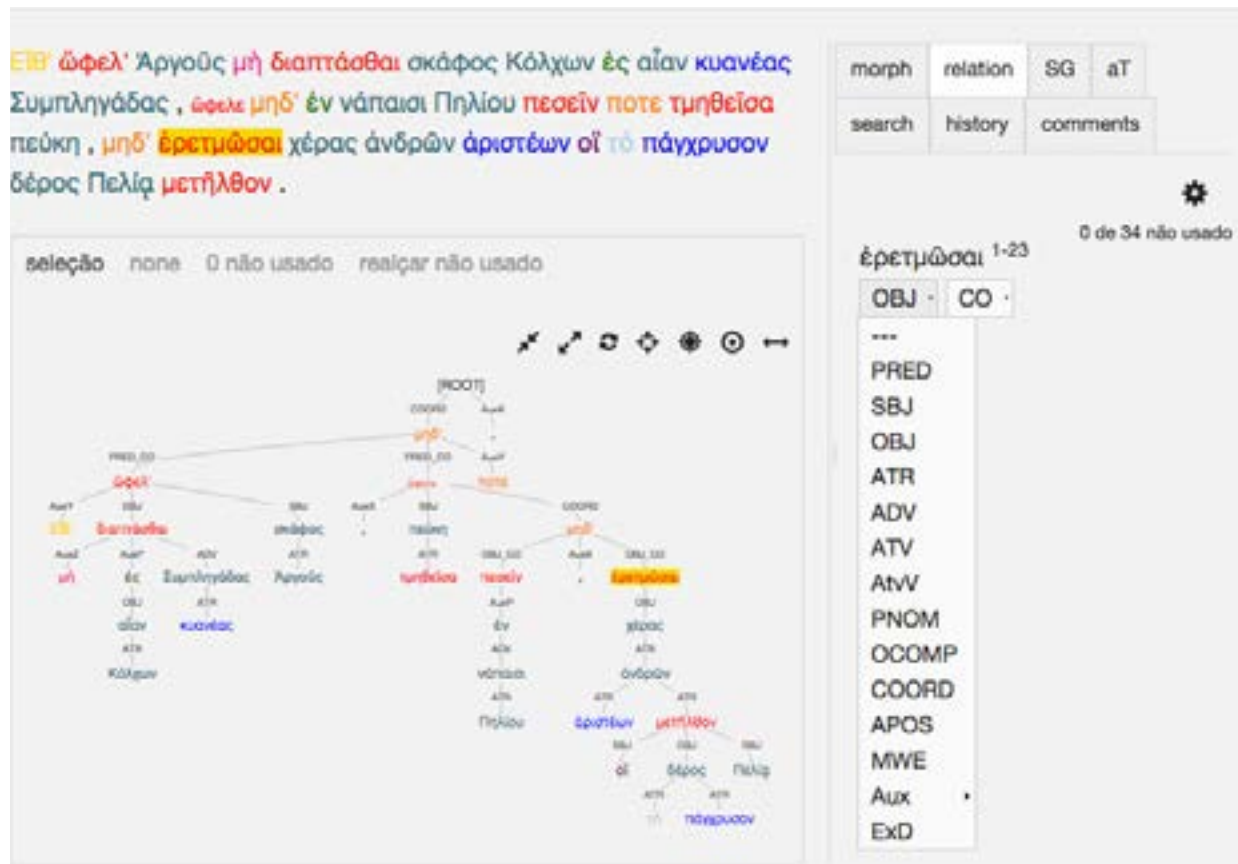


Figura 11. A plataforma Perseids em seu modo de edição de anotações sintáticas em árvore



Figura 12. Plataforma Perseids no modo de edição de anotações relacionais com fontes, identidade de nomes, traduções, comentários, etc.

Até o momento, não reconhecemos gêneros acadêmicos digitais com características plenas e previsíveis como os gêneros acadêmicos tradicionais observados. Compartilham similaridades no contexto de produção, conteúdos e temas semelhantes, mecanismos enunciativos próprios do discurso teórico e científico, mas não planos seus globais. Os conteúdos podem estar distribuídos em diferentes serviços pois os dados podem estar relacionados. O que há de comum entre os gêneros digitais acadêmicos de estudos clássicos e é particular desses, parece ser a ampliação dos destinatários e participantes, a diversidade de planos globais, o foco na integração de diversas fontes primárias e secundárias e a apresentação de representações gráficas de relações entre dados e fontes. Quanto ao processo de produção escrita, os textos, de forma fragmentada, transformam-se em dados, e são editados em planilhas, plugins e plataformas específicas. O resultado é, geralmente, um produto coletivo e participativo. À medida que o gênero de texto está indexado a uma prática comunicativa e social, o gênero digital acadêmico da área de clássicas, reconfigurando a escrita como uma atividade, em sua ação individual e coletiva, parece ser um gênero emergente.

Referências bibliográficas

- Baldry, A., & Thibault, P. J. (2010). *Multimodal transcription and text analysis*. London: Equinox.
- Berti, M. (2015). *Sunoikisis Digital Classics: an International Consortium of Digital Classics Programs*. Retrieved from <http://www.dh.uni-leipzig.de/wo/sunoikisisdc/>.
- Bronckart, J.-P. (2003). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC. (Obra original publicada em 1999).
- Bronckart, J.-P. (2007). *Le langage au coeur du fonctionnement humain: un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure*. Conferência proferida em Lisboa.
- Bronckart, J.-P. (2003). Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, 11(1), 49-69.
- Crane, G. (2014-2015). *Essays on Digital Classics and Digital Humanities*. Publicação aberta online. Tufts University e University of Leipzig. Retrieved from <http://sites.tufts.edu/perseusupdates/2015/07/28/essays-on-digital-classics-and-digital-humanities/>.
- Crane, G., Almas, B., Babeu, A., Cerrato L., Harrington, M., Bamman, D., & Diakoff, H. (2012). Student Researchers, Citizen Scholars and the Trillion Word Library. In *Proceedings of the 12th ACM/IEEE-CS Joint Conference on Digital libraries (JCDL 2012)* (p. 213-222). Washington, D.C.: ACM Digital Library.
- Ferreira, A. D'O. (Org.). (2015). *Introdução aos textos clássicos na era digital do terceiro milênio*. Araraquara: Letraria.
- Ferreira, A. D'O. (2014a). Applied linguistics, digital instructional design and teaching Greek with tools from PDL/Open Philology Projects para o *Workshop Classics in Brazil*. Teaching the classics in Brazil in the digital age. Oral presentation at Center for Hellenic Studies, Harvard University.
- Ferreira, A. D'O., Reis, M., Boschiero, P., Stamberk, K., & Masotti, M. (2014b). From classroom to labs: contributing to open data through teaching and learning Greek with Alpheios tools. Comunicação apresentada no workshop *Greek and Latin in the Age of Open Data*. Humboldt Chair Digital Humanities, Leipzig University.

Machado, A. R., & Cristóvão, V. L. L. (2009). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In L. S. Abreu-Tardelli & V. L. L. Cristóvão (Orgs.). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

O trabalho prescrito para o professor da educação profissional em Mato Grosso: uma questão de gênero

The work prescribed for the professional education teacher in Mato Grosso: a matter of genre

Eliana Moraes de Almeida Alencar

Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação de Mato Grosso (SECITECI)

eliana.moraes.a@gmail.com

Resumo

As políticas da Educação Profissional foram assumidas pelo Estado de Mato Grosso desde 2002 e efetivadas a partir de 2004, com a criação de uma rede de Escolas Técnicas Estaduais. Nesse contexto, professores concursados e contratados ao iniciar suas atividades são inseridos nessa nova esfera de atividade, a partir dos documentos prescritivos institucionais, que definem suas funções e atribuições, desenhando o perfil do seu trabalho. Esta pesquisa é um recorte da tese de doutoramento apresentada em 2014, a qual traz uma análise destes documentos prescritivos. Serão apresentadas, especificamente, as características do Contrato de Trabalho, considerando a ênfase sobre os gêneros em interface com o trabalho docente. A análise aborda o contexto de físico de produção e o contexto sociossubjetivo, a partir dos referenciais teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2006, 2008, 2009; Machado, 2004, 2007), e contribuições da Psicologia do Trabalho (Clot, 2007). A prefiguração do agir docente no documento analisado deveria ser suficiente para garantir seu sucesso e efetivação. Contudo, ao focar no objeto da ação somente, perde-se o caráter motivacional que orienta a atividade do professor e se impõem limites para direcionar seu agir.

Palavras-chave: Documentos prescritivos; Trabalho do professor; Interacionismo Sociodiscursivo; Gênero; Texto.

Abstract

Professional Education policies were taken over by the State of Mato Grosso since 2002 and implemented since 2004, with the creation of a network of State Technical Schools. In this context, teachers gazetted and hired, when initiating their activities, are inserted in this new sphere of activity, from the institutional prescriptive documents, which define their functions and tasks, drawing the profile of their work. This research is an excerpt of the doctoral thesis submitted in 2014, which provides an analysis of these prescriptive documents. Here will be presented, specifically, the characteristics of the employment contract, considering the emphasis on genres interfacing with the teaching work. The analysis addresses the physical context of production and sociossubjetivo context, from the theoretical frameworks

of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2004, 2006, 2008, 2009; Machado, 2004, 2007), and contributions of Work Psychology (Clot, 2007). It is observed that the description of the tasks and procedures, that is, the prefiguration of this act in the analyzed document should be sufficient to ensure its success and effectiveness. However, by focusing only on the action object, the motivational character that directs the teacher's activity is lost and limits to direct his acting are enforced.

Keywords: Prescriptive Documents; Teacher's Activities; Socio-discursive Interactionism; Genres; Texts.

1. A Educação Profissional no Estado de Mato Grosso

As Escolas Técnicas da rede estadual de Mato Grosso foram criadas num contexto posterior ao encerramento das ofertas de cursos profissionalizantes na rede estadual regular de ensino (Caetano, 2005). Assim como no Brasil, em Mato Grosso havia uma preocupação em formalizar a oferta de uma modalidade de ensino que refletisse a necessidade do alinhamento entre a teoria e a prática, a partir do trabalho como princípio educativo, atendendo a uma crescente demanda de ordem econômica e visando a um caráter meramente “produtivo”. Naquele período, a educação profissional era apresentada de forma integrada e articulada com o ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabeleceu as balizas para a organização das modalidades de ensino ofertadas no país. Publicada em 20 de dezembro de 1996, a LDB apresenta em seu Título V, no Capítulo III as especificidades da educação profissional.

A Educação Profissional do estado apresenta-se inicialmente na Lei Complementar N.º 49, de 1.º de outubro de 1998. Nos anos seguintes, a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação foi renomeada, passando a ser denominada Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, de acordo com a Lei Complementar 151, de 08 de janeiro de 2004. Seria então a responsabilidade precípua da Secretaria coordenar o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia, elevando “a capacidade científica e tecnológica em setores estratégicos para o desenvolvimento sustentado do Estado” (PECT-MT, 2005, p. 7).

A partir deste cenário, a história das Escolas Técnicas Estaduais inicia-se com a criação dos Centros Públicos de Formação Profissional — CENFORs, através da Lei N.º 7.819, de 09 de dezembro de 2002, publicada no D.O. 11.12.2002, na estrutura da Secretaria Estadual de Ciência Tecnologia e Educação Superior.

Entretanto, com os planos e projetos do governo para a EPT em perspectiva, em 09 de janeiro de 2004 foi criado o Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica — CEPROTEC, pela LC 153/2004, tendo por finalidade a implementação das políticas do Estado para a Educação Profissional e Tecnológica. Em seu texto surge a preocupação de *conjugação no ensino a teoria com a prática*. O CEPROTEC/MT estava subordinado à SECITEC, consistindo-se em uma autarquia dotada de autonomia

administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, sendo regida, dessa forma, por um Estatuto e Regimento próprios. Em seu escopo, surgem as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), com quatro unidades iniciais, localizadas nas cidades de Alta Floresta, Barra do Garças, Rondonópolis e Sinop, sendo ainda prevista a criação de mais 5 unidades nas cidades de Confresa, Diamantino, Matupá, Pontes e Lacerda, e Tangará da Serra.

Na época de sua criação houve ainda o primeiro e único concurso público para o provimento de cargos nas unidades descentralizadas, configurando-se a carreira dos profissionais da educação profissional do estado. Havia, além disso, curiosamente, na estrutura de funcionamento das unidades-escolas a figura do professor convidado, que não pertencia ao quadro de efetivos e nem se caracterizava como um professor contratado, mas prestava serviços para a instituição.

Uma mudança inesperada ocorreu com a publicação da LC 300, de 10/01/2008. Esta Lei Complementar extinguiu o CEPROTEC e transformou a autarquia em uma superintendência subordinada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia — SECITEC, realocando seus recursos e projetos desenvolvidos.

Atualmente, a rede estadual de escolas técnicas é formada pelas Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, sediadas nos municípios de Alta Floresta, Barra do Garças, Rondonópolis, Sinop, as quais iniciaram suas atividades em 2004, além de Diamantino e Tangará da Serra, inauguradas posteriormente. Outras foram acrescentadas, criadas pela Lei Complementar n.º 374, de 15 de dezembro de 2009, publicada em D. O. de 15/12/2009: Água Boa, Cáceres, Campo Verde, Cuiabá, Juara, Lucas do Rio Verde, Matupá, Primavera do Leste, Poxoréu, Sorriso e Várzea Grande.

Em 2013 houve uma reestruturação na carreira dos Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica com a Lei Complementar n.º 516 de 18/12/2013. Em relação ao número de servidores que compõe a rede de ensino, o quadro de profissionais do lotacionograma do 4.º trimestre de 2015 aponta para o número expressivo de professores contratados — 123. Na época da realização desta pesquisa, havia 158 no início de 2013 e 186 no quarto trimestre de 2013, sobrepondo o conjunto de efetivos que ocupavam apenas 36 cargos, das 160 vagas criadas.

Por essa razão, este artigo aborda uma análise deste trabalho docente, explorando as prescrições para o professor no gênero e a respeito do texto — contrato de trabalho do professor da EPT, considerando o quadro das escolas técnicas estaduais de Mato Grosso. Entende-se que, a partir da análise textual-discursiva, com os referenciais teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo é possível desvelar alguns pontos referentes ao agir prescrito destes docentes, partindo de um olhar sobre a atividade de linguagem no gênero analisado.

2. A perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

Como já afirmava Machado (2004, p. 18) ao tratar dos pressupostos abraçados pelo ISD, entende-se como ponto de partida que as ações humanas não podem ser compreendidas apenas pela observação das condutas dos indivíduos, mas é preciso apreender o papel central da linguagem e de sua utilização na produção dos textos que veiculam as representações, as interpretações e as avaliações desses sujeitos sobre o seu próprio agir em situação de trabalho (Bronckart, 2004), mas também que se desenvolvem em outros momentos (antes ou depois do trabalho). É necessário, ainda, compreender que o trabalho do professor, como atividade social, consolida-se, constrói-se e reconstrói-se por e na linguagem.

Bronckart argumenta que o ISD se inscreve no quadro do Interacionismo social, mas se trata de uma versão mais específica que se centra na questão das condições externas de produção dos textos, buscando compreender as ações de linguagem e seu contexto. Para o autor, não se trata de uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica, “ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano.” (Bronckart, 2006, p. 10). Na perspectiva do Interacionismo social, as condutas humanas são consideradas ações significantes, as quais possuem propriedades estruturais e funcionais resultantes da socialização (Bronckart, 2009, p. 15). De forma sucinta, Bronckart (2009, p. 42), reafirma que a tese central do ISD estabelece que a ação constitui o produto da apropriação das propriedades da atividade social, a qual é mediada pela linguagem, convocando para tanto as teorias de Habermas e Saussure, entre outros.

2.1. Sobre Textos e Gêneros de Textos

Na perspectiva teórica apresentada, a atividade de linguagem adquire o estatuto de mecanismo de ajuste, responsável por planificar, regular e avaliar as atividades coletivas. Ela se realiza concretamente sob a forma de **textos**, conceituados por Bronckart (2006, p. 104) como “unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, ou seja, mais ou menos adaptadas a certos tipos de atividades e mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana.” Os textos, por conseguinte, encontram-se inscritos e distribuídos em diversos **gêneros**.

As atividades de linguagem são diversificadas, porque suas propriedades dependem também das opções assumidas pelas formações sociais. Bronckart (2006, p. 138) as requalifica como formações sociais de linguagem ou **formações discursivas**¹. A realização das atividades de linguagem ocorre por meio dos textos.

Os fundamentos metodológicos da análise do discurso permitem compreender como a atividade de linguagem é socialmente marcada e resultante dos discursos

¹ A noção de formação discursiva em Bronckart baseia-se em *L'archéologie du savoir* (1969) de Foucault, introduzida num quadro vasto de estudo que incide sobre as condições históricas do aparecimento dos enunciados efetivos. (Ver Bronckart, 2009, p. 140).

produzidos nas interações sociais, razão pela qual os discursos possuem então um caráter dialógico — produto da interação locutor/ouvinte. As análises empreendidas no quadro apresentado por Volochinov seguem uma metodologia descendente da atividade linguageira desenvolvida no âmbito do discurso dialógico (Bronckart, 2008, p. 75-76).

A análise do discurso contribuiu para a fundamentação do ISD com sua perspectiva de gêneros de discurso. Porém, como bem refletem Machado (2007) e Lousada (2009), não se devem confundir as concepções finais do ISD que distingue **gênero de texto e gênero de discurso**.

É importante considerar, então, as noções de discurso, texto e textos tratadas por Bronckart na constituição da proposta do ISD. O **discurso**, afirma Bronckart (2008, p. 87) designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas, nomeadas pelo autor como práticas linguageiras, ou agir linguageiro, tendo em vista serem também práticas situadas. Os discursos compreendem segmentos que entram na composição dos gêneros de texto, sendo em número finito, podendo ser identificados, ao menos parcialmente, por suas características linguísticas específicas. Esses diferentes segmentos são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva (Bronckart, 2009, p. 75-76).

Bronckart (2008, p. 113) entende os textos como *unidades comunicativas globais*, distribuídos em uma diversidade de gêneros, resultantes das condições históricas e sociais de produção. As características composicionais dos textos relacionam-se as propriedades das situações de interação e das atividades gerais a que se referem. Reconhecidos como *pertinentes e/ou adaptados* a determinada situação de comunicação, os textos passam assim a serem organizados e distribuídos em *múltiplos gêneros*. A produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, 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).

Ainda, de acordo com as considerações de Bronckart (2009, p. 92) ao produzir um texto o agente mobiliza em duas direções distintas, suas representações sobre os mundos: de um lado o contexto de produção (compreende o mundo físico, o mundo social e o mundo subjetivo), de outro o conteúdo temático ou referente (temas verbalizados no texto) (Bronckart, 2009, p. 93).

O **contexto de produção** trata-se de um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. Todo texto resulta de um ato realizado em um **contexto físico**, definido por quatro parâmetros precisos: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. O **contexto sociossubjetivo** considera que todo texto produzido se inscreve num quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o **mundo social e o mundo subjetivo**. Esse contexto compreende quatro parâmetros principais: “o lugar social, a posição (papel) social do emissor, a posição (papel) social do receptor e o(s) objetivo (s) da

interação” (Bronckart, 2009, p. 94).

Bronckart (2009, p. 95) utiliza a expressão **agente-produtor**, ou simplesmente **autor**, para referir-se a entidade responsável pela produção de um texto. A instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única, definida ao mesmo tempo de um ponto de vista físico e de um ponto de vista sociossubjetivo.

A análise do contrato de trabalho do professor, realizada nesta pesquisa, envolve os elementos apresentados por Bronckart: seu contexto de produção e seu conteúdo temático, avaliando de que modo as prescrições se revelam no texto. Para isto, finalmente, é preciso compreender a noção de trabalho docente e de trabalho prescrito. Assim, recorreremos aos aportes de Machado (2007) e Clot (2007), este último inscrito no campo da Psicologia do Trabalho e da Clínica da Atividade.

2.2. A noção de trabalho docente

Machado (2007) define que o trabalho docente consiste em uma mobilização que o professor realiza de seu ser integral, nas diversas situações (do planejamento a avaliação da aula) e contextos em que se insere. O objeto (objetivos) de seu trabalho envolve a criação ou organização de um espaço que possibilite a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, bem como o desenvolvimento de capacidades específicas dos alunos. Nesse sentido, o professor é orientado pelas “instâncias superiores” de ensino e seus projetos, mas também utiliza-se 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).

A hipótese central defendida pelo ISD prevê a possibilidade de identificar os elementos constitutivos do agir docente e de suas relações, a partir da análise dos textos (o que pode ser *confirmado*, *negado*, *complementado* ou *revisto* no decorrer das análises). Em sala de aula, o professor mobiliza diferentes dimensões de seu trabalho (físicas, linguageira, de cognição, afetivas, entre outras) no alcance de seu objeto (Op. Cit., p. 39).

2.2.1. Trabalho prescrito

O trabalho é entendido como uma atividade direcionada na proporção em que o sujeito possui um destinatário. É uma “atividade dirigida em situação real”, afirma Clot (2007, p. 94), quer dizer, o sujeito coloca em ação o gênero ao realizar sua atividade, o qual se transforma de uma fonte a um meio de concretização da ação, no qual o sujeito age sobre o objeto e sobre os outros. O autor, dessa forma, reafirma o trabalho como atividade triplamente dirigida: “pelo comportamento do sujeito, por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros.” (p. 97) Do ponto de vista das interações sociais, especialmente das interações face-a-face (ações de linguagem), a ação é inseparável da situação em que ocorre, veiculando uma **interpretação diferente em cada contexto** (p. 111).

Posteriormente, no seio das discussões e resultados dos trabalhos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, Clot (2007) apresenta alguns conceitos relevantes para a compreensão do trabalho, aqui, do trabalho docente: a noção de **atividade prescrita, atividade realizada e o real da atividade**.

O trabalho prescrito é anterior ao trabalho propriamente dito, que diz o que o trabalhador deve fazer para a realização das tarefas. O trabalho realizado, como o termo indica, refere-se ao trabalho efetivamente realizado, aquele que é visível. O trabalho real ou *real da atividade* inclui o trabalho que é realizado, mas vai além dele, incorporando também o que Clot (2007) denomina de atividades contrariadas do trabalhador, isto é, todas as atividades que ele poderia desenvolver, mas que são contrariadas ou impedidas por diferentes fatores próprios de cada situação de trabalho.

Amigues (2009) considera a atividade do professor como duplamente compartilhada, entre o tempo e o espaço, bem como entre outros profissionais. Para ele, a prescrição é um organizador da atividade coletiva dos professores, sendo apresentada como um artefato cultural, como organizador da atividade coletiva. Há uma tensão vivenciada pelo sujeito entre a atividade prescrita e o trabalho realizado, entre o prescrito e o real e os recursos que devem ser mobilizados, muitas vezes em conflito, para realizar o que é necessário fazer.

3. O trabalho prescrito para o professor da EPT em Mato Grosso: análise do Contrato de Trabalho

A análise realizada a partir dos pressupostos teóricos aqui mencionados incide sobre a minuta do Contrato de Trabalho do professor da rede de Escolas Técnicas Estaduais de Mato Grosso.

3.1. Análise do contexto sociointeracional: o contexto físico e sociossubjetivo de produção

Primeiramente, torna-se necessário refletir sobre o **contexto de produção** deste texto. Nesse nível, percebe-se que a versão final do contrato de trabalho dos professores é resultado de um documento elaborado previamente (um modelo), pré-definido nas estruturas textuais da esfera jurídica, porém adaptado para as relações no interior de cada instituição educacional (unidades de ensino).

De posse de uma minuta pré-estabelecida, a assessoria jurídica de cada escola constrói o documento final que é apresentado ao professor, esclarecendo a este eventuais dúvidas. Posteriormente, o texto assinado é reenviado a instância superior — o núcleo jurídico da SECITECI.

Temos, assim, a configuração de dois textos na verdade: a minuta de contrato e a versão definitiva, o contrato propriamente dito, um desdobramento deste primeiro texto. Verificam-se, então, dois momentos de produção: 1. O momento no qual os receptores-destinatários não estão definidos claramente — a minuta; 2. O momento

em que os receptores-destinatários validam o texto e o assinam, preenchendo as lacunas presentes na minuta. O texto passa então a ter um aspecto individualizado, dirigindo-se especificamente a um receptor que passa a fazer parte do quadro de profissionais da instituição. O quadro 1 demonstra o contexto de produção quando o contrato é assinado nas escolas:

Quadro 1. Contexto Físico de produção do Contrato de trabalho docente

CONTEXTO FÍSICO	CONTRATO
Lugar de produção	ETE ¹ s — Assessoria jurídica de cada escola.
Momento de produção	Na entrevista/reunião de contratação.
Emissor	SECITEC representada pelo Assessor Jurídico e pelo Gestor Escolar.
Receptor	Profissional devidamente selecionado em processo simplificado, para a função de docente. (Aspecto individualizado, abrangendo somente ao docente contratado)

De acordo com Bronckart (2009, p. 96) é importante destacar que cada um dos parâmetros apresentados a respeito do contexto físico influencia a construção do texto a partir das representações pessoais do emissor-enunciador (que ele denomina como agente-produtor), sendo também produto de suas capacidades cognitivas. Pode-se, então, considerar quais as representações pessoais os docentes assumem na produção diante da elaboração do contrato, pois se posicionam naquele momento de produção como partes contratadas (posição social do emissor dentro daquela instituição estabelecida), uma Figura já constituída no universo jurídico, em um quadro de formação social que atribui a eles responsabilidades, direitos e sanções. Então, trata-se não de um professor qualquer: ele é o “professor contratado”.

Em relação ao contexto sociossubjetivo, os lugares e os papéis sociais são resultantes das representações construídas num processo de aprendizagem longo e complexo, por meio das experiências da vida social. Em virtude disso, tais conhecimentos podem ser constantemente modificados.

Neste ponto, não é possível desconsiderar a função relevante do documento no primeiro contato do professor da EPT com sua unidade de ensino. Especialmente se considerarmos, de acordo com os dados, o número expressivo de profissionais contratados. Mas também, é preciso lembrar que para muitos desses professores (que nunca assumiram o papel de docente) trata-se de sua primeira experiência como professor. Ele chega até a escola dividido por dois papéis (é profissional² de carreira não vinculada à esfera do ensino, mas agora é também professor) e, dado ao caráter da modalidade de ensino (técnico-profissionalizante), deve assumir esse perfil (professor-profissional), pois a sua experiência prática é pressuposto e requisito no processo de seleção e contratação³.

2 Não que ser professor seja não ser profissional. Este termo é utilizado aqui (na ausência de outro melhor) meramente para facilitar a visualização das instâncias: uma ligada diretamente ao ensino (professor) e outra ligada aos diversos segmentos de atividades de trabalho na sociedade (profissional).

3 Antes de chegar a esse momento de assinatura do contrato, o professor da EPT passa por um processo de seleção que

O contrato de trabalho do professor assume uma perspectiva de texto prescritivo do trabalho educacional, quando define seu objeto e seus objetivos, bem como os participantes e seus papéis na relação de interação. O nível formal também contribui para reforçar a rigidez com que orienta e determina as tarefas dos professores. Machado (2009, p. 81) explica que esses textos, cujo caráter instrucional e procedimental orienta e define a tarefa do trabalhador, são denominados textos de planificação, pois delimitam as tarefas, seus objetivos, a forma como estas serão desenvolvidas e as condições materiais necessárias para realizá-las.

Como são oriundos de áreas diversas: administração, contábeis, engenharia, agronomia, veterinária, enfermagem, linguagem, turismo, etc., em grande parte nunca exerceram a função docente, sendo a ETE sua primeira experiência na área. Sua memória como aluno, seu referencial inicial corresponde à observação das ações dos seus antigos professores. O contrato de trabalho se constitui o primeiro contato deste professor com seu ofício, apresentando-lhe uma linguagem própria desse novo contexto ao qual acaba de ser inserido.

Então, ao contrário do que ocorre no ingresso por concurso público para a carreira docente, o ingresso por processo seletivo simplificado, utilizando o instrumento de contratação (contrato de trabalho), confere ao professor um **posicionamento social diferenciado**, ele é um **contratado**, um **prestador de serviço temporário**, um **executor de tarefas com direitos e deveres**.⁴

Logo, qual significado sua atividade teria para ele? Dificilmente, será a mesma que um professor de carreira. Ele não se sentirá professor desde o primeiro momento de contato com seu universo de trabalho, pois o gênero que possibilitou essa entrada é diferente do gênero que possibilitou a entrada de outro professor (o de carreira, efetivo).

Verifica-se, assim, que o documento escrito, o texto, prova a existência de um acordo entre as partes e cria uma responsabilidade (direitos e deveres) para cada uma (bilateralmente). Observe que o papel do professor aqui é o de “contratado” — indivíduo com quem o contratante assumiu um acordo profissional, e o papel da instituição o de “contratante” — aquele que tem *capacidade jurídica* para dar seu livre consentimento, assumindo obrigações.

O quadro 2 demonstra os papéis assumidos no contexto socio subjetivo de produção do documento.

envolve, na grande maioria dos casos duas fases: 1. Análise curricular; 2. Prova didática com entrevista.

⁴ Grifo nosso.

Quadro 2. Contexto Sociossubjetivo do Contrato de trabalho docente

CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	CONTRATO
Lugar social	ETEs — Assessoria jurídica de cada escola. (Instância inferior)
Objetivos	Orientação e limitação das ações do profissional contratado no contexto escolar.
Enunciador	SECITEC — Figura do(a) Secretária(o) — Superior hierárquico das assessorias jurídicas das escolas. ² CONTRATANTE
Destinatário	CONTRATADO Profissional devidamente selecionado em processo simplificado, para a função de docente.

Clot (2007, p. 46), analisando as contribuições de D.Cru⁵, comenta a respeito das chamadas regras de ofício — resultantes das trocas e da interação no uso da linguagem de ofício — definem, identificam e defendem o grupo de trabalhadores. Não podem ser criadas, modificadas no âmbito individual, apenas no processo das trocas e na mediação que as mudanças ocorrem. De certa forma, ao apresentar as atribuições do professor no objeto do contrato de trabalho, o texto evidencia uma porção dessas regras. Espera-se que o professor tenha conhecimento destas orientações e de forma tácita ou expressa as assumam no seu agir docente.

Por outro lado, a constituição dos gêneros e o papel do coletivo, assim como a formalização destas atividades não podem ser simplesmente representados em procedimentos prescritos e reunidos em um conjunto de leis, como dissemos (Clot, 2007). Em um empenho particular do trabalhador, a apreensão destas “regras” ocorre de forma não perceptível na ação, de forma “natural”.

Sinteticamente, em regime de contrato o professor da EPT assume um papel social de **Figura temporária (empregado)** daquele contexto, com obrigações, direitos e deveres bem definidos e declarados publicamente por meio do texto do contrato. Esse posicionamento traz em seu bojo uma série de dificuldades, conflitos e impedimentos para seu agir: insegurança profissional, acesso limitado às instâncias superiores, voz social inferiorizada na busca de reivindicar melhores condições de trabalho, opiniões e vontades subestimadas, etc.

3.1.1. O conteúdo temático do contrato: alguns indícios do posicionamento enunciativo no texto

A infraestrutura global do texto referente ao contrato de trabalho dos professores do quadro não permanente da instituição apresenta nove cláusulas, antecedidas por um termo de abertura e com elementos de fechamento próprios do discurso jurídico. Inicialmente expõem-se os sujeitos envolvidos, identificando-os nos termos da lei e fornecendo dados para a indexação das responsabilidades, obrigações e direitos previstos no contrato de trabalho.

⁵Na tradução do texto de Clot (2007).

O **conteúdo temático** segue o seguinte percurso:

- a) Cláusula primeira — Do objeto e da especificação
- b) Cláusula segunda — Do preço e forma de pagamento
- c) Cláusula terceira — Da vigência
- d) Cláusula quarta — Da dotação orçamentária
- e) Cláusula quinta — Das obrigações
- f) Cláusula sexta — Da rescisão
- g) Cláusula sétima — Das vedações
- h) Cláusula oitava — Da alteração contratual
- i) Cláusula nona — Do foro

Se retomarmos os aspectos e abordagens de análise propostos por Bronckart (2009), perceberemos que a materialização desta estrutura textual ocorre em um quadro de formações sociodiscursivas (*sociolinguageiras*) que designam essa semiotização no contexto das formações sociais, um contexto de interação (ação de linguagem): o contexto da esfera das **relações jurídicas interpartes** em que participam **os agentes**. Há um **tempo** de existência pré-estabelecido que confere a validação necessária para esse acordo, bem como os limites e outros **espaços** em que a **responsabilidade (direitos e deveres)** de cada parte pode ser reclamada, reconhecida, questionada, revista, interpretada. É nesse sentido que o *mundo representado ou mundo ordinário* passa a ser visível pela atividade de linguagem no *mundo discursivo* (Bronckart, 2009, p. 151).

Um olhar mais atento para o texto, em análises mais aprofundadas percebe-se que em primeiro plano erige-se a voz social da instituição, responsável direta pelo que é dito no texto do contrato. Mas ela não é somente uma instituição com força e lugar nas instâncias da administração pública, é também a contratante, isto é, verificam-se dois vieses de responsabilidade, num contexto mais amplo — a secretaria e, num contexto local — a parte interessada do acordo assumido.

Desde o início do texto também se instituem quem serão os demais componentes da interação, os destinatários e os participantes no desenvolvimento do conteúdo tematizado no texto. Entretanto, o contratado não tem voz no documento, muito menos ainda possui qualquer voz o professor, sabe-se que se trata dele por aquilo que lhe é atribuído no objeto do contrato e nas suas “obrigações” (Cláusula quinta):

V — CLÁUSULA QUINTA — DAS OBRIGAÇÕES

5.1 — DAS OBRIGAÇÕES DA CONTRATADA:

5.1.1. **Ministrar aulas** nos Cursos Técnicos de Nível Médio em Comércio, Qualidade, Gerência em Saúde e nos demais Cursos Técnicos de Nível Médio ou de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, que forem ofertados pela Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de/MT, durante a vigência deste contrato, **compreendendo o planejamento das aulas, a realização de**

aulas práticas, o desenvolvimento e a regência efetiva de conteúdos curriculares e extracurriculares dos cursos;

5.1.2. **Zelar pela perfeita elaboração das aulas, pelo cumprimento do serviço no prazo estabelecido neste contrato e responsabilizar-se por qualquer forma de descumprimento contratual;**

5.1.3. **Organizar e realizar aulas práticas** a partir das habilidades trabalhadas em sala de aula;

5.1.4. **Preencher todos os documentos** de registros de atividades e desempenho do aluno;

5.1.5. **Executar o serviço que constitui objeto deste contrato**, de acordo com as normas, manuais e determinações vigentes específicas para os serviços dessa natureza;

5.1.6. **Cumprir a carga horária** de 30 (trinta) horas semanais com assiduidade e pontualidade.

Veja-se que o item 5.1.5 desse fragmento faz referência a outra voz, a das normas, manuais e determinações vigentes que definem o que esse profissional docente faz e deve fazer ou fará futuramente na posição em que ocupa.

4. Considerações Finais

Na análise do contexto de produção e do conteúdo temático, a organização do texto do contrato de trabalho apresenta uma lista de “obrigações”, isto é, os sujeitos não estão na posição de atores desse agir, mas a eles são atribuídos um “dever” numa construção implícita que afirma: “as obrigações da contratada são...”.

O problema não é a existência do texto planificador e prefigurador desse agir do professor, mas a medida como o agir pode ser reduzido a uma mera reprodução mecânica e limitada, tornando o professor um sujeito passivo, que não encontra espaço para interagir e liberdade para refletir e transformar sua prática.

Observa-se que a descrição das tarefas e dos procedimentos, ou seja, a prefiguração desse agir no documento analisado deveria ser suficiente para garantir seu sucesso e efetivação. Contudo, ao focar no objeto da ação somente, perde-se o caráter motivacional que orienta a atividade do professor e se impõem limites para direcionar seu agir. É como se o trabalho do professor já sofresse uma certa “amputação”, considerando-o como atividade triplamente dirigida, falta-lhe o outro a quem ela se dirige (Clot, 2007; Machado & Abreu-Tardelli, 2009, p. 106).

Trata-se, assim, de uma questão de gênero. O texto do contrato do professor da EPT em Mato Grosso, inscrito no gênero dos contratos de trabalho, traz em seu bojo uma série de consequências e repercussões no agir docente da rede de Escolas Técnicas Estaduais.

Se não há o encontro com o outro, se não houver oportunidade de intervir e de sofrer intervenções em seu agir, não há espaço para o desenvolvimento, pois são as trocas e o caráter essencialmente dialógico das interações (especialmente nas práticas

linguageiras) que favorecem a apropriação do professor e propiciam a mediação e a superação quando necessário.

Referências bibliográficas

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation: pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Agir et discours em situation de travail*. Genève: UNIGE. Recuperado em 12 junho, 2012, de http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/Agir_discours.pdf.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos*. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. (A. R. Machado, Trad.). São Paulo: EDUC.
- Caetano, A. F. de C. (2005). *A educação profissional que não aconteceu em Mato Grosso (1995-2002)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho* (2a ed.). (Adail Sobral, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lousada, E. G. (2009). Produção escrita em francês como segunda língua: uma experiência baseada em gêneros textuais. *Revista do Gel*, 6(2), 160-174.
- Machado, A. R. (2004, julho/dezembro). Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *Calidoscópico*, 2(2), 89-96.
- Machado, A. R. (2007). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In A. M. M. Guimarães, A. R. Machado & A. Coutinho (Orgs.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas* (pp. 77-97). Campinas: Mercado de Letras.

(Footnotes)

- 1 ETE — Escola Técnica Estadual, daqui para frente.
- 2 Veja quadro administrativo da SECITEC e das ETES no capítulo 1.

Gênero textual/discursivo, análise linguística e ensino de língua portuguesa

Textual/discourse genre, linguistic analysis and portuguese language teaching

Anair Valênia & Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Universidade Federal de Goiás (UFG/RC)

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

anair_valenia@hotmail.com elianaruiz@uel.br

Resumo

Nesses tempos em que a concepção sociointeracionista de linguagem vem nortear o trabalho pedagógico com a linguagem e a palavra de ordem passa a ser a didática dos gêneros textuais/discursivos, o professor de português como língua materna se vê diante de novos desafios, que acabam se sobrepondo a antigas angústias metodológicas, especialmente no que diz respeito ao ensino da gramática. Se os recursos estilísticos utilizados nas dinâmicas interacionais funcionam em atendimento às especificidades de cada gênero textual/discursivo, há uma demanda para que se revejam as práticas canônicas de ensino de português como língua materna: a gramática tradicional só não basta, é necessário considerar outras faces da linguagem, para que se garanta a promoção do desenvolvimento das habilidades necessárias ao domínio da língua pelo aprendiz. Pensando na dificuldade em se articular questões dessa natureza, propomos fazer uma reflexão acerca dos quadros teórico-metodológicos que viabilizam a convergência entre gramática, gênero textual/discursivo e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Para tal, tomamos como referência as proposições teóricas de Perini (1997, 1996, 2010), Possenti (1996), Geraldi (1997) e Antunes (2014) para discutir sobre questões referentes à gramática; de Bakhtin (1979/2003) para as discussões sobre gênero; Rojo (2000, 2008) e Koch e Elias (2009) para discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa e ensino dos gêneros textuais/discursivos.

Palavras-chave: Gênero textual/discursivo; Gramática; Ensino de língua portuguesa.

Abstract

When language sociointeractionist design comes guide the pedagogical work with language and the slogan becomes the teaching of textual/discursive genres, the Professor of Portuguese as their mother tongue is faced with new challenges, which end up overlapping the old methodological anxieties, especially with regard to grammar teaching. If the stylistic resources used in interactional dynamics operate in compliance with the specifics of each textual/discursive genre, there

is a demand for a reconsideration of the Portuguese teaching canonical practices as their mother tongue: traditional grammar is not enough, we need to consider other facets of language, in order to guarantee the promotion of the development of skills necessary to command of the language by the learner. Thinking about the difficulty in articulating issues of this nature, we propose to reflect about the theoretical and methodological frameworks that enable the convergence of grammar, style, textual/discursive genre and Portuguese language teaching in contemporary times. To this end, we refer the theoretical propositions of Perini (1997, 1996, 2010), Possenti (1996), Geraldi (1997) and Antunes (2014) to discuss issues of grammar; Bakhtin (1979/2003) for discussions on genre; Rojo (2000, 2008) and Koch and Elias (2009) to discuss the portuguese language teaching and teaching of textual/discursive genre.

Keywords: Textual/discursive genre; Grammar; Portuguese language teaching.

1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros textuais/discursivos tem sido pauta de estudos e pesquisas, ganhando ênfase maior a partir do final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP). Refletir sobre o ensino da língua na perspectiva dos PCNLP implica considerar os enunciados em seu cotidiano, nas mais diversificadas formas de realização. Isso acarreta, por sua vez, considerar a existência de uma relação indissociável entre os gêneros e os aspectos linguísticos que os constituem.

Por outro lado, especialmente a partir das duas últimas décadas, as questões ligadas ao ensino gramatical tornaram-se não apenas o vetor das atividades pedagógicas e, quase sempre, sua dificuldade maior (Antunes, 2014), como igualmente o foco de um movimento de revisão crítica dos chamados “moldes tradicionais de ensino da língua” (Mendonça, 2006). Com o tempo, passou-se a desacreditar que as nomenclaturas metalinguísticas pudessem bastar para o êxito no trabalho pedagógico com a linguagem, na promoção do desenvolvimento das habilidades necessárias para o domínio da língua pelo aprendiz (Possenti, 1996; Perini, 1997; Geraldi, 1997; Antunes, 2003). De modo que a imagem de uma prática ultrapassada passou a se vincular ao “jeito tradicional” de ensinar gramática, fazendo com que emergisse o que Mendonça (2006, p. 221) chama de “a instalação de certo conflito de identidades docentes”.

Quando o empenho dos linguistas aplicados passou a ser a proposição de pontos de vista teóricos que acabaram tendo implicações importantes no ensino-aprendizagem da língua, como é o caso da concepção sociointeracionista de linguagem (Bronckart, 1999/2003), a palavra de ordem passou a ser a didática dos gêneros textuais/discursivos (Dolz & Schneuwly, 1996/2004). Se as textualizações e os recursos gramaticais que empregam os falantes em suas mais variadas interações estão a atender às especificidades de cada gênero textual/discursivo, é necessário considerar outras faces da linguagem; a gramática só não basta.

O presente trabalho se propõe a refletir acerca dos quadros teórico-metodológicos que viabilizam a convergência entre gênero textual/discursivo, gramática e ensino de língua portuguesa. Desse modo, faremos uma breve discussão acerca dos conceitos de gramática e gênero textual/discursivo, visando a estabelecer possíveis relações com o contexto do ensino e, a seguir, apresentamos uma proposta possível de trabalho pedagógico com o gênero memória literária focalizando aspectos linguísticos que entram em jogo na sua constituição e caracterização.

2. Gramática contextualizada, análise linguística e ensino de Língua Portuguesa

Uma aula de gramática, ou mesmo um livro de gramática, funcionam mais ou menos assim: o professor diz lá algumas coisas em que você não crê, os alunos piscam, piscam, e fingem que acreditam, e tudo fica na mesma. Para que então aprender gramática? Porque cai no vestibular. Mas haveria alguma razão verdadeira para isso tudo? Ah, bom... Assim se inicia o texto de orelha, escrito por Ataliba Teixeira de Castilho, que apresenta de maneira provocadora o então inusitado trabalho de Perini (1997), uma publicação em que o linguista discute as (in)certezas da gramática escolar e o seu ensino nas escolas.

Dentro do mesmo paradigma já saíra publicado o polêmico trabalho de Possenti (1996), surpreendendo, incomodando e mobilizando professores de português em direção a novas posturas teórico-práticas no que se refere ao ensino de língua materna.

Dois trabalhos acadêmicos contestadores, de duas personalidades respeitáveis no cenário dos estudos linguísticos brasileiros, surgem, pois, coincidentemente, na última década do século XX, com um objetivo muito semelhante: questionar a prática tradicional de ensino da gramática e propor novos direcionamentos pedagógicos para o ensino da língua materna nas escolas brasileiras. Mas o que realmente aproxima ambos é a preocupação de um e de outro em apresentar justificativas para o ensino gramatical e, ao fazê-lo, apontar caminhos alternativos ao que rezava a tradição. Vejamos.

Perini (1997) apresenta o que chama de *sintomas* de que haveria algo de grave acontecendo com a “disciplina escolar gramática”, devido ao “alto índice de rejeição” da matéria pelas pessoas de um modo geral. O especialista aponta o que, na sua visão, entre outros fatores, estaria errado com o ensino escolar da gramática: os objetivos da disciplina estariam mal colocados.

Ao discuir algumas ideias para “diminuir um pouco o sofrimento dos professores”, o autor sugere que seja reformulado o objetivo do estudo da gramática na escola: “deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor” (Perini, 1997, p. 55-56). Isso apareceria reafirmado anos mais tarde: “a gente aprende a escrever lendo e escrevendo, e o recurso à gramática é, na melhor das hipóteses, uma coisa marginal” (Perini, 2010, p. 35-37).

A seu turno, Possenti (1996, p. 10) opera no sentido de mostrar que a principal contribuição da Linguística para o ensino da língua tem a ver “com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que sejam uma língua e seu processo de aprendizado (ou aquisição)”, insinuando que esse uso real é o que deve ser priorizado na sala de aula. Ao deixar claro que é no nível do texto que residem os principais problemas escolares na disciplina dedicada ao ensino da língua, o linguista argumenta para defender sua posição política (se se diminuísse o espaço da gramática na escola, seria possível automaticamente aumentar o do texto):

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões de língua. [...] Trata-se de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática — eu disse mais importante, o que significa apenas que a análise sintática é importante, mas é menos...). (Possenti, 1996, p. 56, grifo do autor).

Partindo do princípio de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão e de que o domínio do padrão tem a ver com a aquisição de determinado grau de desenvolvimento da escrita e da leitura — sobretudo por parte daqueles que não falam o padrão usualmente, o autor sugere que a escola supere seu fracasso pedagógico adotando outra metodologia de trabalho: tomando como objetivo que os alunos, ao final de oito anos de escolaridade (atualmente do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental), escrevam, «sem traumas», diversos *tipos* de texto.¹ Para isso, propõe — na mesma linha das grandes frentes de trabalho do professor de português que Geraldi (1997) havia brilhantemente inaugurado poucos anos antes² — que uma das medidas para que se atinja esse almejado grau de utilização efetiva da língua escrita seja ler e escrever constantemente, sobretudo nas próprias aulas de português.

Não se trata, adverte Possenti, de excluir das tarefas da escola a reflexão sobre a linguagem (a descrição de sua estrutura — *gramática descritiva* — ou a explicitação de suas regras — *gramática normativa*), mas de estabelecer prioridades outras, privilegiando a gramática *internalizada*, em seguida a *descritiva* e, por último, a *normativa* — conforme nomenclatura por ele utilizada.

Quase duas décadas mais tarde, Antunes (2014) vai corroborar com o que basicamente fora proposto por esses dois autores e avançar na discussão. Sua contribuição é no sentido de esclarecer o que seria, no exercício pedagógico do trabalho com a linguagem, aquilo que se convencionou chamar de *gramática contextualizada*. Retomando implicitamente o princípio teórico bakhtiniano de que toda linguagem é dialógica e responsiva (Bakhtin, 1979/2003), Antunes esclarece que o exercício da atividade verbal requer muito mais do que o concurso da gramática, como muitos (leigos e professores) pensam.

1 Expressão do autor; na época, a distinção entre tipos de texto e gêneros textuais/discursivos não tinha, ainda, a pertinência e sofisticação teórica que tem hoje.

2 A saber: a *prática de leitura de textos*, a *prática de produção de textos* e a *prática de análise linguística*.

Não é de se estranhar, portanto, essa verdadeira ojeriza que alunos e pessoas em geral têm contra a língua portuguesa, numa clara demonstração de terem sido vítimas de um ensino desencarnado, sem sujeitos históricos e sem intenções comunicativas. Confusos entre regras e normas esses (ex-)aprendizes da língua trazem em sua memória discursiva o pavor do erro linguístico, num imaginário de que estudar português é estudar gramática (Gasparoti & Ruiz, 2011).³ Entende-se, pois, porque não há sentido em se querer reduzir as condições de sucesso das atividades de linguagem ao cumprimento de um conjunto de regras gramaticais e, portanto, em se concentrar o trabalho pedagógico com a linguagem em atividades abstraídas de uma situação discursiva — prática cujo foco são os elementos estruturais de composição de frases, do nível fonológico ao sintático, e a classificação dos tipos e subtipos de categorias gramaticais, que perdurou por décadas (e ainda perdura) na maioria de nossas escolas, constituindo o núcleo de muitos programas de ensino da língua.

Antunes reconhece que falar em *gramática contextualizada* é uma redundância, mas que a expressão se impôs como uma espécie de resposta pedagógica alternativa à velha prática de “descontextualização da análise linguística”. Lembramos que *análise linguística* é o termo cunhado por Geraldi (1997) para se contrapor ao ensino tradicional de gramática e firmar uma nova prática pedagógica. Por designar a tentativa dos professores de centrar o ensino da gramática em textos, conforme preconizam os PCNLP, a expressão, apesar de não apropriada porque redundante, estaria em consonância com as teorias linguísticas mais recentes. Ocorre, contudo, que tal tentativa docente de responder às solicitações de tais propostas não se deu sem resistências, já que se tratava de quebrar paradigmas. Diante do impasse sobre como aderir às novas propostas sem abandonar as antigas concepções, a solução facilmente encontrada por grande parte dos professores e livros didáticos estava (ainda está?) em juntar *texto* e *gramática* de uma forma esdrúxula, em atividades nas quais, ao invés de ser o verdadeiro objeto de estudo, o texto era (ainda é?) apenas pretexto para garantir a sequência de tópicos do antigo programa de gramática.⁴

O que seria, então, uma *gramática contextualizada*, que pudesse atender às demandas dos programas oficiais de ensino da língua e estivesse em consonância com as mais recentes contribuições da ciência Linguística?

Seria uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de *seus valores e funções, os efeitos* que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita. [...] *a compreensão de como os itens gramaticais* — de qualquer ordem — *concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como*

³ Gasparoti e Ruiz (2011) investigaram as representações de língua portuguesa na comunidade virtual do Orkut *Eu odeio a língua portuguesa!!*, que foi criada, há alguns anos, para expressar o desagravo de estudantes em relação ao ensino tradicional da gramática, e que revela seus efeitos danosos na subjetividade dos sujeitos.

⁴ A famosa advertência de que *o texto não é pretexto* é de Lajolo (1986).

acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido. (Antunes, 2014, p. 46-47, grifo do autor).

Trata-se, pois, de uma opção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais que não perde a dimensão global do texto: os interlocutores previstos, seu propósito comunicativo, seu eixo temático, suas especificidades de gênero, o suporte em que vai circular etc. Como bem destaca a autora, “vincular cada uma das classes ou categorias gramaticais à produção de sentidos, numa situação de interação, é que, de fato, configura explorar a gramática como um dos componentes (apenas um) das atividades da linguagem” (Antunes, 2014, p. 50).

Evidentemente, como pontua Mendonça (2006), há tópicos que precisam ser trabalhados de forma recorrente, independentemente do gênero textual/discursivo em estudo, como por exemplo, erros de grafia que, embora não interfiram na compreensão de um texto, são importantes para o domínio, pelos alunos, das convenções da norma ortográfica; ou, ainda, até mesmo a nomenclatura gramatical entendida como *ferramenta* no processo de aprendizagem para a construção dos saberes científicos em jogo.

Nesse âmbito de especificações, vemos uma aproximação muito grande entre a *gramática contextualizada* atrelada ao ensino de gêneros e a *análise linguística* especificada por Mendonça (2006, p. 206), a partir de Geraldi (1997), que

não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam [que] engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros [...].

Tais propostas são no sentido de mostrar a pertinência e importância de o professor de Língua Portuguesa levar os alunos a explorar as imensas possibilidades de escolha que cabe aos interlocutores fazer conforme suas pretensões comunicativas, em cada uma de suas ações de linguagem. Segundo nos parece, isso significa dizer: levar os alunos a se conscientizarem de toda gama de possibilidades *estilísticas* — para usar um termo bakhtiniano — que estes têm à disposição, pelo que disponibilizam os *textos* que linguisticamente materializam os *gêneros textuais/discursivos* em circulação na sociedade contemporânea.

Na próxima seção, trataremos de ampliar nossas reflexões, tecendo relações entre gênero textual/discursivo e gramática dentro do universo do ensino de língua materna.

3. Gênero textual/discursivo, análise linguística e ensino de Língua Portuguesa

Em alguns contextos educacionais, a educação linguística tem sido desenvolvida tendo como objeto de ensino os gêneros textuais/discursivos. No Brasil, a partir do final da década de 1990, essa proposta passou a circular mais amplamente nas esferas

de pesquisa científico-pedagógica. Na esfera escolar, obteve maior visibilidade após a publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental II. Essa abordagem de ensino por meio do trabalho com os gêneros textuais/discursivos ganhou interesse por propiciar um olhar mais amplo sobre as práticas discursivas e sociais em geral, e do aluno-adolescente em particular, público-alvo do Ensino Fundamental II, além de ser uma possibilidade para tornar o estudo da língua mais significativo. Vejamos suas bases teóricas.

Tomando como parâmetro a organização das atividades realizadas pelo ser humano em torno de esferas de comunicação, Bakhtin (1979/2003, p. 279) define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Embora sejam produções individuais — se os enunciados forem considerados isoladamente — constituem-se atrelados sistematicamente às esferas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos. A linguagem, assumida sob uma perspectiva enunciativa, torna-se, assim, materialidade linguística e realiza-se nas esferas das práticas sociais. As práticas sociais do ser humano, portanto, são permeadas por atividades de linguagem que resultam de processos de interação verbal que se realizam por meio de enunciados que, por sua vez, organizam-se nos gêneros do discurso que permeiam todas as formas de comunicação dos seres humanos (Bakhtin, 1979/2003). É possível depreender dos dizeres de Bakhtin que as sociedades se organizam em torno de gêneros de discurso e que esses são, ao mesmo tempo, diversificados e heterogêneos. Em ambas as modalidades, oral ou escrita, essa heterogeneidade organiza-se de maneiras diversas e fica, muitas vezes, difícil estruturar e fixar essas formas em categorias pré-estabelecidas.

O autor discute, então, o fato de que três elementos se fundem na realização dos enunciados: *o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional*. O estilo é entendido como a “seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” e está indissolivelmente ligado ao enunciado e, logo, à estrutura composicional e ao conteúdo temático. A estrutura composicional diz respeito à própria forma de apresentação e organização do gênero, à sua estruturação e à sua apresentação organizacional, à sua forma de acabamento. Em relação ao conteúdo temático, esse diz respeito à criação da significação do enunciado, isso é, não somente ao tema no sentido mais convencional (assunto), mas também à refração ideológica, à apreciação de valor que este pode tomar em um enunciado específico.

Rojo (2008) propõe um percurso histórico para se compreender como se configura a abordagem do ensino que tem como pressuposto o estudo dos gêneros, ao longo dos anos de escolarização no Brasil.

A partir da década de 1960, segundo ela, época em que há maior democratização do acesso da população em geral às escolas do país, algumas mudanças estruturais e pedagógicas passam a ocorrer. Dentre elas, destacam-se a “reconfiguração dos objetivos da disciplina [Língua Portuguesa] e dos novos perfis de alunado e de professorado, [que] diminuem o beletismo do ensino de português”, bem como a priorização ao estudo dos gêneros que “circulam na comunicação de massa e nas mídias” (Rojo, 2008, p. 87). Houve uma priorização dos estudos dos textos

não verbais, das charges, das histórias em quadrinhos, dos textos jornalísticos e publicitários, dando-se pouca relevância aos textos literários.

Na década de 1970, há uma acentuação das propostas de se trabalhar com a literatura infantil e é o momento, também, em que se vê uma maior proliferação, entre a população, da literatura considerada de massa — proliferação promovida principalmente pelas facilidades oferecidas pelos avanços tecnológicos que permitem uma ampliação das tiragens e distribuição dos livros.

No contexto da chamada “virada pragmática ou comunicativa” da década de 1980, alguns autores, dentre eles Geraldí (1997), como dissemos, propõem que o texto, e não a gramática, seja a principal unidade de trabalho do professor de Língua Portuguesa em sala de aula — buscando eliminar, assim, o caráter prescritivista do ensino. Entretanto, essa mudança de perspectiva de ensino ainda não se concretiza em todo o território nacional, pois, embora seja unidade de ensino, o texto não chega a alcançar o estatuto de objeto de ensino. O que se vê é o texto se transformar em pretexto para o ensino da gramática, como apontamos.

A partir de meados da década de 1990, com a publicação dos PCNLP, o estudo dos gêneros começa a assumir uma nova perspectiva, embasada na obra de Bakhtin e na proposta de didatização dos gêneros de discurso pela Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra — em especial, Schneuwly e Dolz. Esta proposta promove um “deslocamento dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a circulação na esfera escolar” (Rojo, 2008, p. 96),

Para os PCNLP, os gêneros textuais/discursivos devem tornar-se objetos de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, preparando os alunos para interagir com a variedade textual de forma ativa e produtiva. A proposta é que os conteúdos programáticos sejam organizados em torno de atividades de “práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos” (Brasil, 1998, p. 53). Para a atividade de “escuta e leitura de textos” são sugeridos gêneros de algumas esferas da atividade humana como “da literária, de imprensa, de divulgação científica, de publicidade” (Brasil, 1998, p. 54) e para a atividade de “prática de produção de textos orais e escritos” são sugeridos gêneros em torno das mesmas esferas, porém, com a supressão da esfera da publicidade.

Ou seja, o documento reconhece que os gêneros, constituídos por enunciados relativamente estáveis, fazem parte das práticas sociais de cada sujeito em seus momentos de interação com seus interlocutores, seja por meio da modalidade escrita ou falada da língua. Por isso mesmo, propõe que sejam os gêneros o objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa. O que se espera é que o processo de ensino-aprendizagem de língua materna vá além do trabalho de identificação de categorias linguísticas, baseado em propostas de atividades descontextualizadas, com interlocutores fictícios, que, exatamente por isso, não atenda a nenhum gênero nas atividades comunicativas dos alunos.

Partindo da noção de gêneros como megainstrumentos, de reflexões sobre o ensino sistemático da ação de comunicar-se oralmente ou por escrito e do ensino de gêneros, os pesquisadores Dolz e Schneuwly (1996/2004) discutem a importância de se trabalhar pedagogicamente mostrando para os alunos o funcionamento, as condições de produção e a circulação dos textos nos diversos contextos em que estão inseridos. Os autores apresentam o trabalho organizado em torno de *sequências didáticas* como consequência dos pressupostos teóricos discutidos.

Contudo, segundo nos parece, é a exposição a gêneros textuais/discursivos específicos, aliada a uma reflexão sobre a língua que privilegie o estudo da gramática numa perspectiva contextualizada, que pode permitir que o aluno torne-se capaz de, além de ler identificando o gênero, produzi-lo usando adequadamente os elementos linguísticos de natureza estilística que são mais relevantes para a sua composição.

Conforme nos sugere Antunes (2014, p. 47), o trabalho com a gramática contextualizada significa ir além do simples ato de fragmentar o texto para se chegar aos seus segmentos menores, mesmo que seja para descobrir seus sentidos. O importante, nessa abordagem de trabalho com os gêneros, é “não perder de vista o todo do texto, seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativo(s), suas especificidades de gênero; os interlocutores previstos, os suportes em que vai circular” (Antunes, 2014, p. 47).

4. Novas Perspectivas para o Ensino de Língua Portuguesa

Ao propormos reflexões acerca da interface gramática, gênero textual/discursivo e ensino de Língua Portuguesa, fica evidenciada a necessidade de um olhar docente engajado e crítico sobre a realidade sócio-histórica da contemporaneidade que permeia o contexto escolar brasileiro.

Em outras palavras, trata-se de o professor de Língua Portuguesa repensar suas práticas, que estão a reboque de suas concepções acerca do que venha a ser a língua e o ensino da língua. Trata-se de rever o velho conteúdo gramatical previsto pelo currículo de Língua Portuguesa. Trata-se, enfim, de tanto o professor quanto os demais agentes escolares assumirem tal conteúdo a partir do que ainda se pode chamar de *nova* perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa: a perspectiva discursiva no trabalho com os gêneros, tomando como parâmetro os enunciados concretos em uso pelo alunado e as escolhas linguísticas que lhes disponibiliza a própria língua.

O que se propõe é que o professor leve seus alunos a analisar cada gênero em conformidade com os aspectos linguísticos que o constituem, considerando, em suas reflexões, a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo (Bakhtin, 1979/2003, p. 296) — referindo-se este último, como já pontuado, às escolhas linguísticas que o sujeito empreende para concretizar o seu enunciado.

Tomemos, por exemplo, o caso do gênero *memória literária*: trata-se de relacionar seu estudo aos recursos linguísticos responsáveis pela progressão temática do texto. Em se tratando do conteúdo temático, nos termos bakhtinianos, observa-se nesse

gênero que é comum o produtor realizar uma viagem ao seu passado para relatar os fatos ocorridos ao longo de sua vida que, de alguma forma, são mais marcantes em sua memória. Para isso, necessariamente, utiliza-se de recursos estilísticos específicos, estratégias linguísticas que fazem com que o seu texto progrida sequencialmente (Koch & Elias, 2009), levando os leitores a acompanharem o desenrolar de seu relato. Dessa forma, a escolha cuidadosa dos dêiticos temporais e das formas verbais auxilia o produtor na tarefa de produção dos sentidos pretendidos. Os recursos linguísticos por meio dos quais ele realiza a sequenciação do texto são, portanto, uma propriedade pela qual se cria o elo que dá ao texto de natureza memorial unidade de sentido. A análise desses procedimentos estilísticos pelo professor, ao focalizar o gênero como objeto de ensino junto a seus alunos, é uma forma de contextualizar o ensino da gramática em suas aulas de análise linguística.

A título de ilustração, observem-se os recursos de sequenciação textual (expressões temporais e recorrência de tempos verbais) utilizados pela estudante Valdirene, em sua memória literária “Um segredo revelado”, texto finalista da *Olimpíada de Língua Portuguesa* edição 2014.⁵



⁵ Imagem aqui reduzida por questões de espaço. Texto integral disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/textos-dos-finalistas/artigo/1614/textos-dos-alunos-finalistas-de-2014>>. Acesso em: 20 maio 2015.



Figura 1. Texto “Um segredo revelado”

A expressão *Não faz muito tempo* inicia o texto numa atitude comunicativa de *comentário* (Weinrich, 1964/1973 citado por Koch & Elias, 2009, p. 197), para fazer referência ao tempo presente, e criar, assim, o *flash-back*, recurso de construção textual que pode encontrar explicação no fato de ter sido a história relatada fruto de uma entrevista da autora com a personagem real, a senhora Elena Vieira, de 56 anos.⁶ Tal expressão concorre com as formas verbais do presente do indicativo (*moro, é, aparece*) utilizadas no período gramatical inicial, para criar esse efeito de sentido.

Além disso, pode-se dizer que há uma intenção da autora em chamar a atenção do leitor para a proximidade entre o tempo presente e os acontecimentos do passado, aspecto caracterizador do gênero memória, narração de um tempo passado a partir de uma perspectiva do tempo presente. Um recurso interessante usado para marcar tal proximidade é o uso de reticências no trecho *mas que agora será revelada...* que provoca uma pausa, uma mudança na cronologia da história. O efeito de sentido produzido é o de proximidade com o leitor, num convite para esse fazer parte da viagem ao passado que irá se iniciar. Esse efeito é potencializado pela expressão

⁶ A entrevista foi a estratégia de preparação sugerida pela comissão organizadora das Olimpíadas de Língua Portuguesa para a geração de material temático para a produção textual do gênero memória literária pelo estudante autor.

mas que agora será revelado, que parece interpelar o leitor a percorrer um caminho de desvelamento de segredos do passado. *Quando aqui cheguei*, por sua vez, no segundo período do primeiro parágrafo, é a expressão temporal que tem por função demarcar o início do relato propriamente dito. Mas a recorrência de formas verbais do pretérito imperfeito (*era, esperava, pensava, sabia, organizavam, podia, era, precisava, podiam descansar*) utilizadas nos períodos seguintes deste parágrafo mostra que ainda não adentramos a trama, porque estamos no pano de fundo do relato, como bem explicam Koch e Elias (2009, p. 173):

a repetição de um mesmo tempo verbal pode informar ao nosso leitor que estamos narrando ou fazendo comentários, críticas discussões; no caso das narrativas, podemos assinalar o primeiro plano (as ações dos personagens, a trama propriamente dita) ou o segundo plano (descrições de espaços, ambientes, personagens).

Repare-se que o desenrolar da trama vai se firmar no segundo parágrafo. A expressão temporal *No início da ocupação*, auxiliada pela forma verbal *entraram* no pretérito perfeito, anuncia que já nos encontramos no primeiro plano do relato; e que são as formas do imperfeito (*destacavam-se, eram, era*) que marcam o retorno ao segundo plano, na sequência. Isso ocorre porque “quando mudamos a sequência de tempos verbais que vínhamos repetindo, avisamos o leitor que vai ocorrer uma mudança, ou de plano (primeiro ou segundo plano) ou de atitude comunicativa (narrativa ou comentário)” (Koch & Elias, 2009, p. 173).

O processo de alternância de atitude comunicativa nesse texto vai acontecer no terceiro parágrafo, quando há um novo comentário. Tecido pela escolha do pretérito perfeito simples (*viu*) e do futuro do pretérito (*Poderia dizer*) o referido comentário vai dar lugar novamente, na sequência, à escolha pelo segundo plano do relato, marcado pelas formas verbais do pretérito imperfeito *faziam nascer, expandiam-se e se alastrava*.

Outras expressões temporais são utilizadas ao longo do relato (*na época, em 1997, depois de muito tempo, naquela época*), que remetem ao tempo passado e são responsáveis por imprimir a progressão temática ao texto. Essas expressões não são escolhidas de forma aleatória, ou “em sua forma neutra, lexicográfica” (Bakhtin, 1979/2003, p. 292), mas sim motivadas pelas especificidades do gênero memória.

Além das expressões temporais que constituem esse gênero, outras expressões, que também remetem ao passado, são utilizadas no relato (*não havia energia elétrica, não havia água encanada*). Essas expressões, além de denunciarem uma realidade de precariedade social vivida, remetem a uma época em que nem todos os cidadãos desfrutavam desses serviços básicos e, no caso específico da memória *Um segredo revelado*, é um dos fatores que caracterizam esse gênero como sendo da ordem do *falar de si*, o que, para Bakhtin (1979/2003, p. 293), expressa o fato de que “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente”.

Certamente, esse tipo de análise poderia se estender até o final do texto, quando a trama se encerra e o retorno ao comentário em tempo presente (marcado pelo advérbio *hoje*) tem seu lugar como avaliação do fato relatado pela autora. Observe-se ainda que, ao finalizar a sua memória com o uso do presente do indicativo (*está*), a autora situa o leitor novamente no tempo presente e explicita que o seu “tesouro” — seu “segredo” — fora finalmente revelado. Esse efeito de sentido é potencializado pelo recurso linguístico de comparação entre presente e pretérito, explicitado pelo termo comparativo de conexão *como se* (*como se todos os sentimentos envolvidos nessa conquista*). Há, ainda, no último parágrafo, o uso do verbo no pretérito do modo subjuntivo (*fossem*) dizendo ao leitor que não há certezas envolvidas, mas possibilidades de sentimentos nos acontecimentos passados e vivenciados.

Uma análise linguística como esta, numa aula de Língua Portuguesa em que o professor mostre para seus alunos como as escolhas linguísticas do produtor do gênero memória literária são determinantes para a produção do sentido pretendido, evidencia que “a consciência do funcionamento da língua não é, em primeiro lugar, uma consciência normalizada, mas sim prática, ou operacional”, como frisa Coutinho (2012, p. 37). Focaliza, também, a incidência que o contexto de atividade exerce (ou pode exercer) sobre as possibilidades linguísticas mobilizadas na produção textual. Essa forma de análise deixa clara, ainda, “a (eventual) disparidade entre a gramática, enquanto representação fixada pela descrição linguística, e as possibilidades de uso da língua que o conhecimento, a experiência e as necessidades linguísticas dos falantes/escrevintes autorizam” (Coutinho, 2012 p. 28). Em outras palavras, o que nos parece o mais importante no contexto do presente trabalho é que o professor de Língua Portuguesa abandone velhas e questionáveis práticas de ensino da língua e torne realidade o que em Possenti (1996), Perini (1997) e Geraldi (1997) eram apenas idealizações, mas em Antunes (2014) e Mendonça (2006) já toma ares de projeto.

Ao assumir essa abordagem de análise linguística com a gramática contextualizada, que ocorre em função do trabalho com os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino-aprendizagem da língua, o professor estará possibilitando que uma dimensão (re)signifique a outra e reconduzindo o aluno a uma posição responsiva ativa (Bakhtin, 1979/2003) diante do estudo muitas vezes insípido da gramática. Ou ainda, nas palavras de Antunes (2014, p. 46), que o trabalho com a gramática de forma contextualizada tenha como objetivo primordial fazer com que os alunos compreendam que os itens gramaticais concorrem para a “significação (macro ou microestrutural)” do gênero e que eles percebam “que efeitos de sentido [os itens gramaticais] provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem”.

Referências bibliográficas

- Antunes, I. (2014). *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal* (2a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979).
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: 3.º e 4.º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Bronckart, J.-P. (2003). *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-textual/discursivo*. (A. R. Machado e P. Cunha, Trads.). São Paulo: EDUC. (Obra original publicada em 1999).
- Coutinho, M. A. (2012). Dos gêneros de texto à gramática. *Delta*, 28(1), 27-50.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trads.). Campinas: Mercado de Letras.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desfazendo alguns nós*. São Paulo: Parábola.
- Gasparoti, L., & Ruiz, E. M. S. D. (2011). O ódio à língua portuguesa na internet: representações e ensino de língua materna. *Recorte*, 8(2), 1-24. Recuperado em 12 março, 2015, de <http://revistas.unincor.br/index.php/recorte>.
- Geraldi, J. W. (1997). Unidades básicas do ensino de português. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (pp. 59-79). São Paulo: Ática..
- Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2009). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.
- Lajolo, M. (1986). O texto não é pretexto. In R. Zilberman (Org.), *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (pp. 51-62). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Mendonça, M. (2006). Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In C. Bunzen & M. Mendonça (Orgs.), *Português no Ensino Médio e formação do professor* (pp. 199-226). São Paulo: Parábola..
- Perini, M. A. (1997). Sofrendo a gramática (a matéria que ninguém aprende). In M. A. Perini. *Sofrendo a gramática* (pp. 47-56). São Paulo: Ática..
- Perini, M. A. (2010). *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Rojo, R. H. R. (2008). Gênero de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In, I. Signorini, & A. C. Bentes, *[Re]discutir texto, gênero e discurso* (pp. 73-108). São Paulo: Parábola.
- Rojo, R. H. R. (2000). Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In R. H. R. Rojo. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs* (pp. 27-40). Campinas: Mercado de Letras.
- Schneuwly, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In J. Dolz & B. Schneuwly, *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo e G. S. Cordeiro, Trads e Orgs.). Campinas: Mercado de Letras. (Obra original publicada em 1996).
- Weinrich, H. (1973). *Tempus: besprochene and erzählte welt*. Stuttgart: Klett.

Cultura em rede, tempos de internet: o trabalho com leitura e escrita, a partir dos gêneros textuais

Culture in network, internet times: work with reading and writing from the gender textual

Andressa Teixeira Pedrosa Zanon & Eliana Crispim França Luquetti

Doutoranda em Cognição e Linguagem (UENF), Professora do Instituto Federal Fluminense (IFF)

Doutora em Linguística (UFRJ), Professora da UENF
andressa.pedrosa@gmail.com elinafff@gmail.com

Resumo

O Mundo apresenta-se em rede. Hoje, a relação das pessoas com as tecnologias digitais é constante, pois em muitos lugares nos deparamos com máquinas que facilitam as tarefas diárias, grande parte delas conectadas à grande rede. Por isso, é de extrema importância que esse novo contexto seja valorizado na escola e que as tecnologias digitais sejam um auxílio no ensino-aprendizado. O objetivo principal do trabalho foi utilizar as tecnologias digitais na motivação da leitura e escrita de gêneros textuais em sala de aula. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a teoria que embasa o estudo, por abordarem o tema proposto. Investigamos teóricos como Koch, Marcuschi e Chartier, que tratam da importância da leitura e escrita, também as produções de Lévy, Cardoso e Castells, que abordam a temática da tecnologia. Dando continuidade, elaboramos sequências didáticas que valorizam as tecnologias digitais como ferramentas de motivação para o ensino-aprendizagem eficaz dos alunos da educação básica. Por último, propomos um trabalho de escrita que utiliza o Moglue Builder, um aplicativo gratuito que permite a criação de livros digitais. Dessa forma, acredita-se que a tecnologia influencia a educação e não pode ser ignorada, pois ela está presente no cotidiano.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Leitura; Escrita; Educação; Tecnologia.

Abstract

The world presents itself in the network. Today, the relationship between people and digital technologies is constant, because in many places we come across machines that make everyday tasks easier, most of them connected to large network. Therefore it is extremely important that this new context is valued at school and that digital technologies are a support in teaching and learning. Thus, the main objective was to use digital technologies in motivating reading and writing genres in the classroom. For the development of research, we realized a bibliographical research about the

theory that underlies the study, by addressing the theme. We investigated theoretical as Koch, Marcuschi and Chartier, dealing with the importance of reading and writing, also Lévy productions, Cardoso and Castells, addressing the theme of technology. Continuing, we elaborated didactic sequences that value digital technologies as motivation tools for effective teaching and learning of students in basic education.. Finally, we propose a writing work that uses Moglue Builder, a free application that lets you create digital books. Thus, we believe that technology influences the education and cannot be ignored because it is present in daily life.

Keywords: Text genres; Reading; Writing; Education; Technology.

1. Considerações iniciais

O Mundo se apresenta em rede. Hoje, a relação das pessoas com as tecnologias digitais é constante, pois em quase todos os lugares nos deparamos com máquinas que muito facilitam as tarefas diárias dos cidadãos, grande parte delas conectadas à grande rede. O homem pós-moderno, embebido nesse contexto, dominado pelas novas formas de comunicação, vive uma transformação cultural que interfere na forma de produção e apropriação dos saberes. Por isso, é de extrema importância que esse novo contexto seja valorizado na escola e que as tecnologias digitais sejam um auxílio no ensino-aprendizado.

A oportunidade de ler está associada à disponibilidade e à variedade de livros e, com o advento da Internet, ampliou-se o universo da matéria escrita. Assim sendo, é possível acreditar que a tecnologia influencia a educação e não pode ser ignorada, pois ela está presente no cotidiano de grande parte das pessoas. Portanto, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto escolar, constitui elemento estimulador para as práticas leitoras. Além disso, devemos acreditar que é papel da escola contribuir para a formação dos alunos, no que se refere à construção de critérios para seleção da matéria a ser lida.

Diante desse contexto, tentaremos responder à seguinte Questão-problema: De que maneira a interação com as tecnologias digitais podem motivar o processo de leitura e escrita de gêneros textuais na escola?

Todos os setores da sociedade vêm se transformando, a partir do uso das novas tecnologias, com a educação não poderia ser diferente. Cada vez mais se torna urgente associar as novas formas de interação ao saber escolar, uma vez que o desenvolvimento tecnológico tende a avançar a cada dia, já não se pode negar a influência que isso vem tendo dentro da ambiente escolar.

2. Revisão de literatura

Os PCN, publicados em 1998, apontam uma necessidade latente de se trabalhar os gêneros textuais (GTs) na escola, como uma nova possibilidade ao ensino meramente tradicional que era feito. Apesar de já ter mais de uma década de existência, vemos

que muitos princípios propostos pelos parâmetros ainda não foram incorporados ao cotidiano escolar, principalmente se observarmos as aulas de língua portuguesa, em que os professores insistem em reproduzir um ensino mecânico, pautado em regras meramente gramaticais, que pouco contribui para um ensino significativo e eficaz.

O trabalho com os GTs, na escola, permite que o aluno realize o mais importante no ensino de língua portuguesa: torne-se competente em leitura e escrita, seja capaz de agir no mundo a partir dos conhecimentos linguísticos que internalizou. Por este motivo, a Linguística Textual aponta para a urgência de se realizar um trabalho efetivo com GTs.

Utilizar os GTs no ambiente escolar significa usar a língua em sua mais natural interação, pois eles “são um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade” (Marcuschi, 2008, p. 149). Para Bakhtin (2003, p. 268), os gêneros “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”. Sendo assim, o surgimento ou apagamento de um gênero ocorre devido à pressão de uso da comunidade linguística e obedece a regras naturais de utilização.

Segundo Bronckart (2003, p. 72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Vemos, assim, o aspecto social, interativo dos gêneros e, portanto, a necessidade de a escola trabalhar com tais elementos. Na mesma linha de raciocínio Dias et al. (2011, p. 153) afirma:

É importante destacar que cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico e cultural. Assim, para uma melhor participação nas práticas sociais, é preciso que o indivíduo saiba ler e produzir diferentes gêneros associados a diferentes práticas sociais. Isso está diretamente relacionado ao desenvolvimento da competência discursiva, compreendida como a capacidade que os usuários da língua devem ter para escolher o gênero mais adequado aos seus propósitos, na prática de produção de textos, e de, na prática de leitura, reconhecer o gênero em evidência, suas especificidades e a prática social a qual ele está vinculado. A competência discursiva só pode ser adquirida na interação verbal por meio dos gêneros, dentro das práticas sociais.

Como vemos, GTs estão diretamente ligados à sociedade em que se realizam e depende diretamente das necessidades dos usuários da língua. Segundo Adam (2008, p. 344-345), “todo texto tem uma existência inseparável de outros textos que trabalham sua bela, mas ilusória unidade: a co-textualidade”. Adam (2008, p. 45) afirma que:

Considerando as línguas e os gêneros como componentes sistêmicos de base da interdiscursividade, definimos esta última como um reservatório de memória que torna possível (preservando ou proscurendo) a formulação (ou formulações) dos enunciados, tanto na produção como na inter-

pretação, nas comunidades sociodiscursivas de autores, de editores (no sentido amplo de instâncias responsáveis pela fixação e pela difusão de um texto sobre um suporte-meio) e de leitores-ouvintes (interpretantes).

Por seu caráter discursivo e social, os GTs estão diretamente ligados às mudanças sociais e culturais. Dessa maneira, a revolução digital também foi responsável pela transformação de hábitos e alterou consideravelmente a utilização dos gêneros. Hoje, vemos a importância de se trabalhar os GTs em sala de aula e também temos uma necessidade urgente de adaptar as novas tecnologias digitais no ambiente escolar.

As Novas Tecnologias digitais, por seu caráter estritamente social, não podem deixar de estar presentes nas discussões sobre educação, uma vez que ela faz parte do desenvolvimento de qualquer sociedade. Apesar dessa necessidade, o que vemos, na realidade, é uma sociedade completamente vinculada e dependente das novas tecnologias, mediadas por elas e o ambiente escolar ainda nos mesmos moldes de séculos passados, obsoletos. É importante que se faça uma reflexão sobre esse contexto, para entender os motivos que levam a escola a permanecer imutável ou com pequenas alterações de seus paradigmas.

Apesar da urgência em se alterar alguns modelos na educação, não podemos fazer de maneira impensada, precisamos refletir sobre as práticas educacionais e entender a melhor maneira de associar a tecnologia para o aprendizado, pois, como aponta Castells e Cardoso (2005, p. 19):

Difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quem são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projetos e as decisões de cada sociedade, precisamos de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede.

Assim, uma vez que é papel da escola promover o letramento, é importante refletir sobre a formação do leitor da era digital e pensar como os recursos tecnológicos atuais podem ser usados para incentivar a leitura e a escrita, uma vez que esses são os objetivos principais do ensino de língua portuguesa na escola. Os PCN, por sua vez, reforçam que é papel da escola o reconhecimento das possibilidades dessas tecnologias e a democratização de seu uso (Brasil, 2011).

Lemke (2010, p.146) afirma que esses recursos exigem novas maneiras de apresentação para os alunos, pois são “habilidades de autoria multimidiáticas, análise crítica multimidiática, estratégias de exploração do ciberespaço e habilidades de navegação no ciberespaço”. Essa nova forma de encarar a informação pede do professor uma nova maneira de apresentá-las. Não cabe mais no ambiente escolar um ensino bancário e tradicional. É papel dos professores encaminharem esses

alunos utilizando as ferramentas digitais, pois elas estão transformando o modo como estudantes e professores comunicam suas ideias e também as formas como aprendem e ensinam.

Nessa concepção, vemos que o ensino de língua portuguesa, na escola, pode se beneficiar das ferramentas digitais para a motivação dos educandos. Sabendo da nova realidade social, em que as mídias digitais assumiram um local de destaque, cabe ao professor tentar adaptar seu conteúdo e utilizar das tecnologias digitais a favor da construção do conhecimento efetivo. Dessa maneira, em língua portuguesa, cabe pensar em uma valorização da leitura e da escrita, principais competências desejadas, motivadas pelo uso das tecnologias digitais. O estudo dos GTs, para o desenvolvimento da leitura e escrita, podem, de maneira eficaz, serem mediados pelos recursos tecnológicos, para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. O texto, então, seria o principal ator do processo, mediado pelas tecnologias.

Segundo Koch (1997, p. 11), o texto é definido pelos linguistas como “uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”. Assim, o objeto de estudo da Linguística Textual é o texto e suas nuances de textualidade. De acordo com Koch (1997), o texto constitui um todo que é diferente da soma das partes e não somente um conjunto de frases isoladas.

Para Koch (2011), uma abordagem interativa e sociocognitiva da Linguística Textual consiste em pensar o texto como lugar de interação de indivíduos sociáveis, como um fato em que concorrem ações linguísticas, cognitivas e sociais. Essas ações culminam em atitudes interativas, com múltiplas propostas de sentido, com funções definidas pelos enunciadores. Essas possibilidades de interação são inúmeras e incontáveis e nos permite pensar o texto como um objeto complexo e multifacetado, construído sócio-historicamente.

Para Marcuschi (2008, p. 72), o texto é “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus veículos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Em outras palavras, o “[...] texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva” (Marcuschi, 2010, p. 25). Koch (2001, p. 3) pondera que

Os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, socio-cognitivamente existente. A revolução e evolução do conhecimento necessita e exige, permanentemente, formas de representação notoriamente novas e eficientes.

Dessa forma, a Linguística Textual, com esta nova concepção de texto, parece ter-se tornado um cruzamento, para o qual convergem muitos caminhos, mas que é também o ponto de partida de muitos deles, em diversas direções. Dessa forma, associar o estudo de GTs, na escola, à motivação com as novas tecnologias digitais permitirá que os alunos consigam internalizar, com mais eficiência, os conceitos de texto e também efetivem sua competência comunicativa na leitura e escrita dos mais variados GTs. Dessa maneira, podemos afirmar que o trabalho com GTs atrelado às novas tecnologias digitais podem ser um diferencial no desenvolvimento de competências linguísticas.

As pessoas, de uma maneira geral, têm uma tendência em pensar que o termo tecnologia está ligado apenas aos conceitos modernos de inovações computacionais e comunicacionais. Estudos modernos, porém, mostram que tecnologia é toda e qualquer técnica utilizada para facilitar alguma tarefa do ser humano, essa palavra é de origem grega e significa técnica, arte, ofício e estudo. De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 17):

A técnica, a tecnologia, ou seja, a capacidade de aprender a trabalhar com bens naturais, transformando-os em bens manufaturados e úteis, daí em outros bens e serviços elaborados, em degraus de complexidade crescente, não é exclusividade humana. [...] Porém, apenas o homem, através da ciência metódica, evolução do pensamento mágico, metafórico, para a especulação sistemática, é capaz de produzir tecnologia avançada.

Sendo assim, pode-se dizer que a tecnologia acompanha o desenvolvimento do homem desde os seus primórdios. Em cada fase de desenvolvimento, o homem buscou explicações e entendimento de suas dúvidas, todas, portanto, foram de grande importância para o modo de vida como conhecemos hoje, no Mundo pós-moderno. De acordo com Ferreira (2001, p. 37):

A tecnologia foi criada para facilitar a vida do ser humano. Recursos tecnológicos estão intimamente ligados ao progresso da sociedade. O termo é objeto de reflexão desde o seu surgimento, já que não se resume aos meios de produção, mas, também, aos produtos e objetos.

Durante o desenvolvimento do conhecimento, o homem passou por algumas formas de comunicação: a Pictórica, a gestual, a oralidade e, por último, a escrita. Esse desenvolvimento dependeu diretamente do contato de um com o outro, ou seja, da vida em comunidade. A escrita revolucionou de vez os padrões de comunicação, pois agora sim existiria um registro unificado. Como mostra Souza (2003, p. 13):

O aperfeiçoamento dos meios de veicular a informação fundamenta-se na necessidade de o homem se comunicar. O ser humano, ao longo de sua história, mentem-se sempre na expectativa a desvelar novos horizontes, explorar territórios alheios, impulsionado pelo desejo de interação, de descoberta. [...] A partir de então, o homem não precisou mais se preocupar com a questão do apagamento das memórias. Suas lembranças não mais dependiam da transmissão oral, passaram a ser registradas pela escrita.

Em um primeiro momento os registros eram feitos nas pedras, as pessoas, então, precisavam buscar o conhecimento, ir ao encontro dele. Depois de algum tempo, para tornar a escrita mais acessível, utilizava-se pedaços de pedras, peles de animais, tábuas. Por fim, as grossas tábuas transformaram-se em papiros e papéis, que por terem maior praticidade, trouxeram mobilidade para as informações que seriam veiculadas. Pouco a pouco a evolução foi se tornando completa e os padrões de leitura e escrita também se transformaram, como nos apresenta Chartier (1998, p. 77):

Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a compreensão.

Como podemos observar, o homem sempre sentiu a necessidade de se comunicar e as formas para fazê-lo foram se alterando de acordo com a evolução das técnicas que conseguia desenvolver. A tecnologia e a comunicação, então, acompanham todo o caminhar da humanidade e, por isso, precisam fazer parte das discussões científicas de todos os tempos. A Internet revolucionou os conceitos do que é comunicação, uma vez que ela abrange um número cada vez maior de usuários e, então, torna-se uma forma de interação em massa.

Sabemos que as tecnologias digitais vem causando alterações importantes, por isso, o seu uso deve ser considerado tanto na esfera pessoal quanto profissional. É comum que diversas profissões utilizem a ferramenta para facilitar as interações cotidianas e agilizar transações. A sociedade, hoje, encontra-se em rede e isso traz alterações significativas, como aponta Castells e Cardoso (2005, p. 18) “A comunicação em rede transcende fronteiras, a sociedade em rede é global, é baseada em redes globais”.

A educação, em particular, vem precisando, cada dia mais, dos recursos tecnológicos para tornar o ambiente pedagógico mais atrativo e de acordo com as urgências sociais. Dessa maneira, faz-se necessária a investigação detalhada da capacidade motivacional das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, principalmente em leitura e escrita.

Nesta apreciação, somos capazes de reconhecer o aspecto social do texto, que será fundamental em qualquer intercâmbio que se deseje e portanto, sua interação com as tecnologias digitais. Koch (2011, p. 61) versa sobre o conceito:

Levando em conta a concepção de texto atualmente adotada pela linguística textual, isto é, que todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua construção, poder-se-ia afirmar que — pelo menos do ponto de vista da recepção — todo texto é um hipertexto. O texto se constitui de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido; e, mais ainda, que, para realizar tal construção, ele terá de preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las, encontrar hipóteses alternativas em caso de desencontros.

Seguindo a lógica interacional do texto, Geraldi (2006, p. 107) afirma que “A leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é só do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto”.

Assim também é o leitor, que deve correr atrás das pistas que o texto lhe oferece para que as lacunas sejam fechadas e o sentido encontrado com eficiência. Leitor, por sua vez, é todo o indivíduo que se apropria linguisticamente de algum texto, fazendo uso do mesmo para sua fruição, aprendizado, dentre outras atividades. De acordo com Amora (2006, p. 120),

Existem muitos tipos de leitores: os que gostam de obras de passatempo, como, por exemplo, os romances policiais, os de espionagem, os de aventuras; os que gostam de aprender e, por isso, procuram romances históricos, de viagens, de ficção científica; os que têm necessidade de dar asas à imaginação e, assim, preferem os livros de conteúdo fantástico; existem ainda os que pedem a uma obra motivos de excitação da sensibilidade, e daí gostarem sobretudo de poesia lírica; e existem também os que pedem a uma obra ensinamento quanto à arte de escrever, donde apreciam somente os escritores hábeis nessa arte e criadores de novas formas de expressão literária.

Percebemos que vários são os gostos e os objetivos dos diferentes leitores, por isso, a cada um deles é preciso apresentar algo que possa motivar, para que tenha a oportunidade de se interessar pela leitura. Por esse motivo, desde a primeira infância, na escola, os indivíduos passam a ter contato com os GTs. Mas, parece que de uma determinada faixa etária para frente, os alunos começam a perder o interesse por esses textos, justamente por ser o momento de eles próprios iniciarem suas investigações textuais, pois até então a leitura lhe era apresentada pela recriação de terceiros, quando os mesmos ainda não dominam a prática da leitura e da escrita.

Dessa maneira, a escola precisa entender que motivar o gosto pela leitura é tarefa constante e associar a leitura e escrita às novas tecnologias digitais pode ser um caminho eficaz de aprendizagem. Bellenger (1978, p. 17) alerta:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se, no sentido próprio e figurado. É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer.

Dessa forma, se desejamos fomentar a leitura na escola, é importante que se pense em uma alternativa que possa ser mais agradável para o aluno e que, assim, o ensino se configure como uma prática eficaz de formação de leitores, escritores e cidadãos competentes. Devemos também pensar no tipo de interação que o aluno terá com a leitura, pois, de acordo com Koch (2011, p. 19),

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos ou texto-co-enunciadores e não algo que preexista a essa interação [...] o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua oferece, de tal sorte que estabelece limites quanto às leituras possíveis.

Portanto, se queremos que o aluno consiga estabelecer essa interação necessária com o texto, devemos propor leituras que sejam capazes de mobilizar a atenção dos educandos, a fim de efetivar uma formação adequada de leitores na escola. Lévy (1999) considera que estamos vivendo um segundo dilúvio, o “dilúvio informacional” e esse dilúvio não terá fim. Portanto, nas palavras do autor, “temos que ensinar nossos filhos e alunos a nadar, flutuar, talvez navegar”, ou seja, não há retorno, precisamos aprender a nos adaptar a esse contexto cibercultural. Esse novo contexto, de acordo com Chartier (1998), trouxe uma revolução no processo de leitura e escrita e precisa ser, pela escola, valorizado.

3. Justificativa

Os relatórios elaborados a partir dos resultados de dois importantes instrumentos de avaliações externas da escola, a saber, PISA e SAEB, apontam para uma insipiência nas habilidades de leitura e escrita dos alunos da educação básica. Diante disso, faz-se necessário, portanto, o estímulo ao trabalho com leitura e escrita em sala de aula, valorizando as sequências didáticas com GTs.

A partir desse contexto, de propiciar o estímulo à leitura e escrita, tentaremos motivar o trabalho a partir de sequências didáticas que utilizem as tecnologias digitais como ferramenta, uma vez que estas parecem ser bem aceitas pelos alunos e podem servir de estímulo para um aprendizado mais significativo. A inserção das tecnologias digitais no contexto social é uma realidade concreta, por isso, cabe à escola estudar as maneiras de inseri-las nas aulas, para fomentar o desenvolvimento efetivo dos educandos.

4. Objetivos

GERAL

- Utilizar as tecnologias digitais na motivação da leitura e escrita de gêneros textuais em sala de aula.

ESPECÍFICOS

- Verificar a importância da leitura e da escrita para a formação cidadã do educando;
- Identificar de que maneira as tecnologias digitais podem motivar e facilitar o trabalho com leitura e escrita em sala de aula;
- Propor sequências didáticas que utilizem as tecnologias digitais para o trabalho com leitura e escrita em sala de aula;
- Utilizar o aplicativo *Moglu Builder* para incentivar a leitura e, principalmente a produção escrita dos alunos.

5. Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizaremos um levantamento bibliográfico sobre a teoria que embasará o estudo, por abordarem o tema proposto. Investigaremos teóricos como Koch, Marcuschi e Chartier, que tratam da importância da leitura e da escrita. Observaremos também as produções de Lévy, Cardoso & Castells, que abordam a temática da tecnologia no desenvolvimento da educação, entre outros autores.

Dando continuidade, elaboraremos sequências didáticas que valorizam as tecnologias digitais como ferramentas de motivação para o ensino-aprendizagem eficaz dos alunos da educação básica. Utilizaremos, nesta etapa, para organização das sequências didáticas, a Metodologia da Mediação Dialética (MMD), proposta por Almeida (2007), que define os princípios para as interações com discentes, guiando o trabalho do professor, desde a elaboração do trabalho até sua aplicação e avaliação.

Por último, proporemos um trabalho de escrita que utilize o *Moglu Builder*, um aplicativo gratuito que permite a criação de livros digitais, em que o aluno é capaz de inserir o texto, sons e imagens para elaborar seu próprio projeto escrito. A pesquisa será, portanto, quali-quantitativa, com foco principal na MMD, para as interações com os educandos.

Referências bibliográficas

- Adam, J. M. (2008). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Almeida, J. L., Arnoni M. E. B., & Oliveira, E. M. de. (2007). *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola.
- Amora, A. S. (2006). *Introdução à teoria da Literatura* (13a ed.). São Paulo: Cultrix.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bellenger, L. (1978). *Os métodos de leitura*. (D. Flaksmam, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Brasil. (2005). *Resultados do SAEB*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 12 dezembro, 2014, de www.inep.gov.br.

- Brasil. (2011). *Resultados do SAEB*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 12 dezembro, 2014, de www.inep.gov.br.
- Brasil. (2000-2012). *Resultados do PISA*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 12 dezembro, 2014, de www.inep.gov.br.
- Brasil. (2011). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Bronckart, J.-P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Castells, M., & Cardoso, G. A. (2005). *Sociedade Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. (R. C. C. de Moraes, Trad.). São Paulo: UNESP.
- Dias, E. et al. (2011). Gêneros Textuais e(ou) Gêneros Discursivos: Uma Questão de Nomenclatura? *Interacções*, 19, 142-155. Recuperado em 28 dezembro, 2014, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/475/429>.
- Ferreira, J. (2001). O sentido da tecnologia: entre o conhecimento e as estratégias de mercados. Recuperado em 14 dezembro, 2013, de <http://www.uff.br/mestcii/jairo2.htm>.
- Geraldi, J. W. (2006). Prática da leitura na escola. In J. W. Geraldi. *O Texto na Sala de Aula* (4a ed.). São Paulo: Ática.
- Kauark, F. S., Magalhães, F. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da Pesquisa: Guia Prático*. Itabuna, BA: Via Litterarum.
- Koch, I. G. V. (1997). *A coesão textual* (7a ed.). São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V. (2011). *Desvendando os segredos do texto* (7a ed.). São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G. V. (2001). Linguística Textual: Quo Vadis? *Delta*, 17(especial). Recuperado em 27 dezembro, 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4502001000300002.
- Lemke, J. L. (2010, julho/dezembro). Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em linguística aplicada*, 49(2). Recuperado em 18 dezembro, 2014, de <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: 34.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola.
- Souza, C. H. M. (2003). *Comunicação, Educação e Novas Tecnologias*. Campos dos Goytacazes, RJ: FAFIC.

A pontuação como recurso de expressividade ou como aspecto gramatical: que abordagem prevalece no livro didático nas orientações para a escrita?

La ponctuation comme ressource d'expressivité ou comme aspect grammatical: quel approche prévaut dans le manuel scolaire sur les consignes pour l'écriture?

Danielle Bezerra de Paula & Maria da Penha Casado Alves

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN)
Professora orientadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN)
danielle.bezerra@ifrn.edu.br penhalves@msn.com

Resumo

Estudos profícuos com gêneros do discurso têm se apresentado, de modo crescente, nas últimas décadas. Contudo, alguns aspectos, sobretudo aqueles relacionados à análise linguística, ainda carecem de pesquisas a fim de que se possam oferecer subsídios teórico-metodológicos ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, interessa-nos analisar a abordagem dos usos da pontuação como recurso de expressividade — via gêneros discursivos — para o ensino da produção escrita em um Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante, LDLP) direcionado para o ensino médio. Para a seleção e a análise do referido material, consideramos, além da perspectiva assumidamente discursiva por parte das autoras, a sua inclusão e sua positiva avaliação no catálogo disponível no Guia Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano letivo de 2015. Ancoramos, teoricamente, o presente estudo na concepção dialógica da linguagem e de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003, 2008; Bakhtin/Volochinov, 2006), bem como no estudo sobre questões de estilística no ensino (Bakhtin, 2013), nas discussões sobre análise linguística e ensino (Britto, 2007; Geraldi, 1997, 2006; Mendonça, 2006; Suassuna, 2004) e nas investigações recentes que estabelecem a relação estilo e gramática em perspectiva discursiva (Casado Alves, 2014; Puzzo & Silva, 2014).

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Pontuação; expressividade; Livro Didático de Língua Portuguesa; Aspecto gramatical.

Résumé

Études productifs sur genres de discours ont été présentés, de plus en plus, au cours des dernières décennies. Cependant, certains aspects, notamment ceux liés à l'analyse linguistique, manquent encore de recherches pour qu'elles puissent offrir

des subventions théoriques et méthodologiques pour l'enseignement de la Langue Portugaise. En ce sens, nous sommes intéressés à analyser l'approche des usages de la ponctuation comme ressource de l'expressivité pour l'enseignement de la production écrite dans un Manuel Scolaire de Langue Portugaise (ci-après, MSLP) dirigée à l'école secondaire (lycée). Pour la sélection et l'analyse de ce matériel, nous considérons, en plus de la perspective ouvertement discursive de la part des auteurs, leur inclusion et de leur positive évaluation dans le catalogue disponible dans le Guide Programme National du Manuel Scolaire (PNMS) pour l'année scolaire 2015. Nous attachons théoriquement cette étude à la conception dialogique du langage et de genres discursifs (Bakhtine, 2003, 2008; Bakhtine/Voloshinov, 2006), ainsi que à l'étude des questions de stylistique dans l'éducation (Bakhtine, 2013), aux discussions sur l'analyse linguistique et enseignement (Britto, 2007; Geraldi, 1997, 2006; Mendonça, 2006; Suassuna, 2004) et aux recherches récents qui établissent la relation style et grammaire dans une perspective discursive (Casado Alves, 2014; Puzzo & Silva, 2014).

Mots-clés: Genres de discours; Ponctuation; Expressivité; Manuel Scolaire de Langue Portugaise; Aspect grammatical.

1. Apresentação

Estudos profícuos sobre práticas de linguagem têm se apresentado, de modo crescente, nas últimas décadas. Desde a metade dos anos 90, quando documentos oficiais que parametrizam a Educação Básica incorporaram o conceito de gêneros discursivos, muitas investigações acadêmicas se intensificaram e se voltaram para a divulgação e o destaque da relevância desse conceito, para a importância de se considerar suas dimensões constitutivas ao operacionalizar o trabalho por eles e com eles, assim como para as suas implicações — sejam diretas, sejam indiretas — no ensino (formação docente e discente, transposição didática, elaboração e abordagem dos materiais didáticos que mais circulam na escola).

Contudo, alguns aspectos referentes aos gêneros, como parte do estilo principalmente, sobretudo aqueles relacionados à análise linguística, ainda carecem de pesquisas a fim de que se possam oferecer subsídios teórico-metodológicos ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, interessa-nos analisar a entrada e a abordagem dos usos da pontuação como recurso de expressividade — via gêneros discursivos — para o ensino da produção escrita em um Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante, LDLP) direcionado para o ensino médio.

Tendo em vista que os LDLP têm entrada nas escolas públicas por meio de uma política institucional do governo federal, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), optamos por selecionar e analisar um dos materiais didáticos disponíveis no Guia de 2015. Para tanto, consideramos, além da perspectiva assumidamente discursiva por parte das autoras, a sua positiva avaliação no referido catálogo.

Este artigo encontra-se assim organizado: esta primeira parte faz uma breve apresentação da pesquisa; a segunda delinea o aporte teórico-metodológico; a terceira focaliza a análise do LDLP selecionado conforme os critérios apontados e os documentos oficiais orientadores do ensino de Língua Portuguesa; e a última discute os resultados do estudo.

2. Aporte teórico-metodológico

Considerando o objetivo maior desta pesquisa, recorte de uma tese em construção situada na área de conhecimento da Linguística Aplicada, o estudo se caracteriza por sua abordagem qualitativa, com perfil interpretativista (Chizzotti, 1998; Freitas, 2002, 2007). Inscrevemo-nos em tal abordagem por priorizarmos a descrição, a análise e a interpretação do *corpus* em detrimento da quantificação e da mensuração dos fenômenos. Assim, para aprofundar a presente discussão, optamos por analisar apenas um LDLP, observando tanto a inserção e a positiva avaliação apresentada no Guia PNLD 2015 quanto a fundamentação teórico-metodológica assumida pelas autoras do LDLP selecionado e as propostas de produção textual sugeridas pelo referido material.

Em consonância com a abordagem metodológica apresentada, ancoramo-nos, teoricamente, na concepção dialógica da linguagem e de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003, 2008; Bakhtin/Volochinov, 2006), bem como no estudo sobre questões de estilística no ensino (Bakhtin, 2013), nas discussões sobre análise linguística e ensino (Britto, 2007; Geraldi, 1997, 2006; Mendonça, 2006; Suassuna, 2004) e nas investigações recentes que estabelecem a relação estilo e gramática em perspectiva discursiva (Casado Alves, 2014; Puzzo & Silva, 2014).

Assim, conforme registrado anteriormente, assentamo-nos na concepção dialógica, segundo a qual tanto o sujeito quanto a língua(gem) se constituem em uma atividade mútua (Bakhtin/Volochinov, 2006). Essa dinâmica evidencia que o sujeito não vive fora da linguagem e que, por meio dela, portanto, da interação, faz determinadas escolhas — orientado por um propósito — que revelam seu projeto autoral, certos tons, valores.

Para melhor compreender esse sujeito, operamos com o conceito de enunciado bakhtiniano: um dos elos na cadeia discursiva que tanto responde a algo já dito como se antecipa a ainda não ditos. De tal modo, ao integrar essa complexa teia dialógica, o enunciado singulariza-se pelo ponto de vista expresso por um sujeito ativo em um dado lugar e momento histórico. O enunciado surge, então, tanto de uma vontade de dizer quanto das regulações impostas pelas esferas de atividade humana. São essas regularidades sociais que permitem a estabilidade dos gêneros discursivos embora não possamos ignorar a flexibilidade do conceito em virtude do tempo e espaço concretos, que interferem, inevitavelmente, no processo de interação (Bakhtin, 2003, 2008).

Essa noção de gêneros discursivos nos interessa justamente por considerar, simultaneamente, a sua concretude e a sua historicidade. Ou seja, estes são produtos, ao mesmo tempo, de um acontecimento individual, derivado de um projeto de dizer único e irrepetível, e de uma ordem social, propulsora de determinados tipos de relações interlocutivas. Com esse entendimento, associamos os gêneros ao estudo da pontuação, observando-o a partir do que se tem chamado de análise linguística (Britto, 2007; Geraldi, 1997, 2006; Mendonça, 2006; Suassuna, 2004): uma perspectiva de trabalho com a gramática que possa se integrar à leitura e à escrita, complementando-as. Em outras palavras, a análise linguística se coloca como alternativa para a reflexão sobre os usos da língua em situações concretas de interação. Por essa razão, é imprescindível que a concepção de linguagem seja compreendida em sua ação intersubjetiva que se instaura na construção cooperativa de sentidos.

Sob esse viés, os recursos estilísticos aproximam-se ainda mais do que se tem visto apenas como aspectos gramaticais (Bakhtin, 2013; Casado Alves, 2014; Puzzo & Silva, 2014). É a partir desse ponto de vista que pretendemos analisar o LDPL escolhido. Trata-se, pois, de discutir a entrada dos usos da pontuação no LDLP, bem como sua abordagem, evidenciando sua estreita relação com os gêneros do discurso. Chacon (1997), ao discorrer sobre a pontuação, destaca que sua atuação recai sobre a possibilidade de: elemento prosódico, organização sintática e suplementação semântica. Nos três casos, evidentemente, percebe-se a importância das escolhas feitas pelo sujeito produtor do texto tendo em vista os sentidos a serem construídos. Isso nos chama a atenção para o fato de que:

se por um lado a flutuação e as decisões dependem do domínio ou competência do usuário em refletir sobre a estruturação do texto, sobre as relações entre as diversas partes que o compõem e sobre os efeitos de sentido que se pretende provocar, por outro lado essas decisões e flutuações estão também amarradas às características dos gêneros textuais a serem produzidos (Leal & Guimarães, 2002, p. 133).

Nesse caminho, podemos dizer que, por meio da pontuação, também identificamos marcas de autoria, tons volitivos em função de uma intenção comunicativa, sem desconsiderar — é claro — a própria organização arquitetônica do gênero discursivo escolhido para isso. Afinal, quando falamos em gênero, levamos em conta, como sua condição de existência, a esfera, o projeto discursivo, a autoria, as axiologias, as relações dialógicas. Enfim, trazemos para o centro aspectos da dimensão social que, na concepção em que nos subsidiamos, constituem a dimensão verbal.

Defendemos, portanto, que os gêneros são, ao mesmo tempo, organizadores das múltiplas práticas discursivas e instrumentos do ensino de Língua Portuguesa. Isso significa uma adotar uma postura teórico-metodológica que trate o gênero não apenas em sua forma em si, mas como possibilidade interativa que permite aos sujeitos a expressão de um ponto de vista. Desse modo, os sujeitos, para entoarem o seu dizer, recorrem aos recursos disponíveis na língua. O trabalho com a teoria dos gêneros na escola permite “efetivamente a integração das práticas de linguagem no ensino

(escuta/leitura, produção textual) com a prática de análise linguística, o que está sendo feito de modo bem tímido” (Rodrigues, 2014, p. 53).

A constatação de que a prática de análise linguística tem sido realizada ainda de modo tímido no contexto da sala de aula — a atuação docente e o material didático utilizado estão diretamente implicados na afirmação — pode ser estendida também para o contexto da academia, pois são poucas as pesquisas que abordam a pontuação, ainda menos as que se colocam em uma perspectiva discursiva. Essa evidência apenas reforça a necessidade de nos debruçarmos sobre esse tipo de investigação.

3. Análise dialógica do LDLP: recurso expressivo ou aspecto gramatical?

Para a seleção do material, procedemos à leitura das resenhas disponibilizadas pelo Guia PNLD, especificamente o de 2015, por nos interessar a listagem atual dos livros divulgados e, conseqüentemente, dos que estão sendo adotados pelas instituições escolares para uso até 2017. Conforme a apreciação que consta no Guia, o livro em questão apresenta uma adequada linguagem para o público alvo (alunos do ensino médio), além de várias indicações de escrita e reescrita com base em determinados parâmetros de avaliação do texto. Trata-se do LDLP — da Editora Moderna, de 2013, em sua 2.^a edição — que integra a coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, de autoria de Maria Luiza M. de Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara.

A coleção foi dividida, em consonância com as séries do ensino médio, em três volumes. Em cada um, o sumário se organiza em três grandes frentes: literatura, produção de textos e gramática. Dentro de cada “frente”, são apresentadas unidades — estas, por sua vez, subdivididas em capítulos — que explorarão determinados conteúdos. Ao avaliar de modo global, percebemos uma preocupação em diversificar os gêneros de diferentes esferas discursivas.

No trecho a seguir, o Guia avalia-o positivamente, ressaltando a unidade interna na relação entre tipo textual e gênero:

A **produção escrita** privilegia as relações entre a linguagem e seus contextos de uso, e conjuga o estudo de tipos e gêneros, reunindo numa unidade dedicada a determinado tipo discursivo, capítulos que focalizam gêneros textuais compostos predominantemente desse tipo. Os gêneros são considerados em sua função nos contextos sociais de uso, sua temática, sua forma composicional e seu estilo. (Brasil, 2014, p. 28).

De fato, identificamos uma atenção maior para o contexto de uso, para as temáticas sugeridas em cada capítulo em íntima conexão com as esferas, mas, no que se refere à forma composicional e ao estilo, percebemos que as autoras não abordam aspectos importantes, opondo-se, por exemplo, ao que Bakhtin (2003, 2013) evidenciou nas relações sintáticas, na disposição textual, no acabamento discursivo. Afinal, de que forma composicional se fala? Com Bakhtin (2003, 2008), entendemos que esta

forma não equivale a uma estrutura apenas, a uma fixação de um modelo que se repete independente do contexto e do sujeito. Esta forma é, antes de tudo, conteúdo e, por isso, deve ser vista sem dissociá-la do estilo, o qual, por sua vez, não deve ser lido somente em termos de (in)formalidade. Vale salientar que a própria situação de uso já daria as pistas necessárias para a escolha do nível de formalidade. Diante disso, que outros recursos precisariam ser enfatizados no processo de escrita? Esses questionamentos são importantes para avançarmos na discussão.

Na parte em que são descritos o direcionamento do trabalho com o conhecimento linguístico — também de nosso interesse pelo entendimento que já expusemos —, o Guia destaca os aspectos que favorecerem o estudo das práticas de linguagem:

O trabalho com os **conhecimentos linguísticos** é desenvolvido em todos os volumes da coleção. Além de tópicos comumente abordados em materiais didáticos, abordam-se os usos da linguagem e suas adequações linguísticas, examinando, entre outros, a influência da internet na linguagem e na constituição dos gêneros digitais, os neologismos no Brasil, que se aplicam às relações comunicativas próprias aos gêneros digitais, bem como a formação do português brasileiro, dentre outros. **As reflexões linguísticas propostas favorecem a compreensão de aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, examinados em seu uso nos textos que ilustram os trabalhos desse eixo.** (Brasil, 2014, p. 33, grifo nosso).

Apesar de permitir essa reflexão sobre a língua, vemos que isso se faz de modo localizado, restritivo e isolado. Mesmo reconhecendo que, em alguma medida, os materiais didáticos refletem e refratam os avanços que, aos poucos, são conquistados com as pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação brasileira, muitas das críticas que foram feitas, por exemplo, por Bakhtin (2013)¹ já na década de 40, ainda perduram no ensino de língua. Adiante, consoante veremos, a produção escrita acaba por ser explorada de maneira polarizada pelas autoras.

Ações de escrita:

- ortografia e acentuação;
- construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, seqüências ou tipos textuais);
- função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em seqüências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).

Além da avaliação do Guia PNLD, levamos em consideração, também, o que dizem os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa. Em Orientações

¹ Originalmente em russo, a obra foi, possivelmente, escrita entre 1937 e 1945. De recente tradução e divulgação no Brasil, o ensaio se mostra bastante atual e revela um Bakhtin-professor. Ele analisa produções escritas de seus alunos que estariam na etapa final da educação e identifica a dificuldade deles em compreender a organização do período composto e perceber os efeitos de sentido propiciados pelos diferentes arranjos sintáticos. A partir do levantamento realizado, propõe um novo enfoque no qual se articulam gramática e estilística.

Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 39), especificamente na parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, são dadas indicações para o trabalho com as práticas escritas de linguagem:

Observamos, portanto, que os documentos resguardam uma preocupação com uma abordagem que esteja voltada para a construção de sentidos, ou seja, para o campo discursivo. Tal preocupação nos leva a questionamentos importantes sobre a abordagem adotada pelos materiais didáticos que mais têm entrada nas salas de aula no país, via programa institucional: que espaço se tem dado os usos da pontuação no LDLP? De que modo o LDLP tem abordado a pontuação?

Sabemos que os livros sugeridos no PNLD são submetidos a uma avaliação com critérios antecipadamente divulgados. Apesar de os autores terem conhecimento previamente disso, certas fragilidades são evidenciadas, por exemplo, na referida coleção. A principal delas concerne à dissonância entre a apresentação de sua fundamentação teórico-metodológica em relação a alguns exercícios propostos. Para comprovar essa cisão, analisaremos apenas duas propostas de produção textual, em virtude do recorte aqui proposto, uma do volume 1 (na frente produção de textos) e outra do volume 3 (na frente gramática).

Observemos, no volume 1 do referido LDLP, o primeiro caso de uma proposta de escrita. A atividade integra o capítulo que se orienta pelas sequências textuais narrativas e descritivas. Os gêneros indicados para estudo são os de caráter mais pessoal, sendo escolhido o relato para a produção.

Embora em capítulos anteriores a produção se organize em 3 etapas — pesquisa e análise de dados; elaboração; e reescrita do texto —, nesta seção, identificamos tão-somente as duas primeiras. Vejamos:

Produção de relato pessoal

1. Pesquisa e análise de dados

Todos nós já passamos por situações embaraçosas que são motivo de riso para os outros. São os famosos "micos". Algumas revistas destinadas ao público jovem chegam a ter uma seção destinada à publicação de relatos pessoais enviados pelos leitores. Veja um exemplo.

Trauma de adolescência

Era meu primeiro dia de aula no novo colégio e eu tava tentando me enturmar com o novo pessoal. Antes do recreio, teve reunião no auditório, no 3º andar. Até aí tudo bem... Se não fosse a escada do auditório! Eu tava de saia e um tamanco plataforma enorme, e eu derrapei escada abaixo! Pra piorar, demabei uma menina que tava na minha frente. Nunca senti tanta vergonha em toda a minha vida... E ainda por cima todo mundo viu a minha calcinha... Eu levantei e saí andando como se não fosse comigo!

Mico enviado por
K. Jerrí e seus micos: se dar mal pode ser divertido.
Capricho, São Paulo: Abril, ed. 1007, p. 96, 10 dez. 2006.

Você deverá coletar relatos de pelo menos cinco micos. Converse com seus pais, familiares, amigos e professores e descubra qual foi a situação mais embaraçosa ou engraçada pela qual passaram. Registre o relato oral feito por essas pessoas.

Sua tarefa será transformar esses relatos orais em relatos escritos. Escolha um título sugestivo para cada mico relatado.

2. Elaboração

- ▶ Lembre-se de que há diferenças importantes entre relatos orais e escritos. Faça, primeiro, a transcrição dos relatos orais coletados, mantendo a estrutura original dos textos.
- ▶ A estrutura do relato escrito deve obedecer às orientações fornecidas neste capítulo. Para isso, você terá de fazer as modificações que julgar necessárias, atentando para alguns cuidados.
 - Eliminar repetições e hesitações, características da fala.
 - Garantir a articulação entre os fatos relatados, fazendo uso dos elementos próprios da escrita.
- ▶ A linguagem escrita não dispõe de alguns recursos próprios da fala, como é o caso dos gestos, da entoação. Ao fazer a transformação dos relatos orais em escritos, tenha o cuidado de encontrar formas de registrar essas reações.
- ▶ O grau de formalidade dos relatos escritos não deverá ser muito alto, porque o próprio contexto evocado pelos acontecimentos a serem relatados já favorece uma certa informalidade.

No momento de avaliar os relatos escritos, é necessário observar se os alunos conseguiram eliminar as marcas de oralidade (hesitações, repetições, truncamentos). É preciso também garantir que as informações essenciais sobre os acontecimentos relatados tenham sido articuladas de modo a promover a coesão textual. Sugerimos que seja feita uma compilação dos melhores micos registrados pelos alunos de cada uma das salas. Esse material pode ser digitado e transformado em um pequeno livro de micos. Feitas algumas cópias dessa publicação, ela pode circular entre as turmas.

A proposta situa o aluno em relação ao que está sendo abordado: procura-se aproximar o tema sugerido ao aluno e, ao mesmo tempo, ao perfil do público leitor indicado. Ademais, foi trazida uma amostra de um relato a fim de facilitar o reconhecimento e a produção do texto enquadrado neste gênero. Depois, foi dada a orientação para que fossem procurados relatos orais que também pudessem ser reproduzidos na modalidade escrita.

Para a elaboração, alguns lembretes foram fornecidos com objetivo de fazer com que o aluno esteja atento a: 1) distinção entre as modalidades fala e escrita e suas peculiaridades; 2) estrutura a ser mantida a partir da explicação dada; 3) recursos específicos da fala que devem encontrar um registro correspondente na escrita; 4) grau de formalidade a ser seguido em função do contexto.

É importante destacar que os aspectos 1 e 3 estão intimamente vinculados, pois, ao distinguir as modalidades de linguagem e propor uma equivalência entre o oral e o escrito, poderiam ser explorados explicitamente os sinais de pontuação. Estes são marcadores de expressividade e de autoria do sujeito portador da voz. Seguindo esse entendimento, Sobral (2009, p. 88) diz que “tema, estilo e forma de composição só fazem sentido no âmbito de uma arquitetônica, sempre autoral, vinculada a um projeto enunciativo, sendo o texto o plano do material, que tem por conteúdo o mundo humano e por forma o gênero”. Isso ocorre porque, como lembra o autor, vemos o mundo com “os olhos do gênero”, que permite um recorte do/sobre o mundo.

Quando consideramos o texto como enunciado, no sentido bakhtiniano, percebemos que todos os recursos — em conjunção — revelam a integralidade do dizer, acentuando ou amenizando, por exemplo, algo. O espanto, a alegria, a raiva, a comoção, o aparente esquecimento, a exaltação, a ironia podem ser materializados, no texto, via sinais de pontuação. Ao observar assim tal recurso, entendemos, com Puzzo (2012),

que seu uso sinaliza o “cruzamento de vozes de várias instâncias sociais expressas na materialidade textual” (p. 170) e registra as tensões que se fazem presentes. O estilo constitui, pois, um conjunto de procedimentos, sejam lexicais, sejam gramaticais, que sinaliza as posições de sujeito, sua expressividade.

Estrutura

Na organização dos relatos pessoais, o primeiro fator a ser considerado é a situação de interlocução, porque ela estabelecerá importantes diferenças entre um relato oral e um relato escrito.

Em um relato oral, sempre estaremos diante de nossos interlocutores que, a qualquer momento, podem nos interromper e pedir informações ou esclarecimentos. Isso dá, a quem relata oralmente um fato, maior liberdade em termos estruturais.

Quando fazemos um relato escrito, devemos lembrar que os leitores não terão como solicitar mais informações ou esclarecimentos. O texto precisa, portanto, conter todas as informações necessárias para ser compreendido por quem o lê.

Além disso, o relato escrito também deve fazer uso dos recursos de articulação textual próprios da escrita (uso de conjunções, pronomes, substituições, pontuação que garanta a relação adequada entre as ideias, etc.).

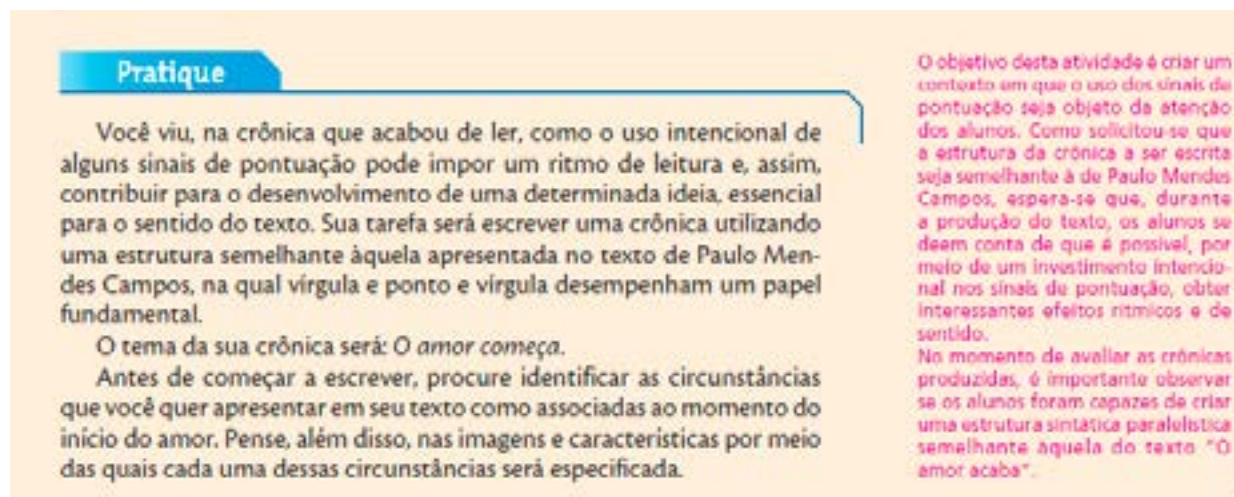
Vale a ressalva de que, na parte em que são expostas as características do gênero, as autoras — quando tratam da estrutura concernente ao relato — em sua versão escrita, destacam que o sujeito precisa estar atento, conforme veremos a seguir, à clareza de ideias, possibilitada também pela pontuação.

Mesmo com esse alerta, as autoras não fazem a devida retomada no exercício sugerido a fim de que se abra espaço para a importância da escolha da pontuação em estreita relação com a intenção comunicativa, tampouco promovem um espaço de reflexão sobre o uso da pontuação “como constituintes de sentidos e marcas de posturas axiológicas e da subjetividade dos sujeitos enunciantes” (Berti-Santos, 2014, p. 171). Sob um viés discursivo, portanto, defendemos que o estilo pode ser trabalhado em conjunto com a gramática. Contudo, esse olhar depende das “lentes” teóricas com as quais analisamos o caso. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 269, grifo nosso),

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas **se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico**. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico.

Agora, passemos para o segundo caso de uma proposta de escrita que integra o volume 3. A atividade faz parte unidade que trata de convenções de escrita. Essa unidade se desdobra em dois capítulos, um exclusivamente voltado para a crase e

outro para a pontuação. Essa entrada, tímida e já no final, acaba por se assemelhar a outros materiais que não se dizem estar no campo discursivo da linguagem. Tal segmentação também já nos antecipa o tratamento dado no que se refere aos aspectos de produção textual. Vejamos:



Pratique

Você viu, na crônica que acabou de ler, como o uso intencional de alguns sinais de pontuação pode impor um ritmo de leitura e, assim, contribuir para o desenvolvimento de uma determinada ideia, essencial para o sentido do texto. Sua tarefa será escrever uma crônica utilizando uma estrutura semelhante àquela apresentada no texto de Paulo Mendes Campos, na qual vírgula e ponto e vírgula desempenham um papel fundamental.

O tema da sua crônica será: *O amor começa*.

Antes de começar a escrever, procure identificar as circunstâncias que você quer apresentar em seu texto como associadas ao momento do início do amor. Pense, além disso, nas imagens e características por meio das quais cada uma dessas circunstâncias será especificada.

O objetivo desta atividade é criar um contexto em que o uso dos sinais de pontuação seja objeto de atenção dos alunos. Como solicitou-se que a estrutura da crônica a ser escrita seja semelhante à de Paulo Mendes Campos, espera-se que, durante a produção do texto, os alunos se deem conta de que é possível, por meio de um investimento intencional nos sinais de pontuação, obter interessantes efeitos rítmicos e de sentido. No momento de avaliar as crônicas produzidas, é importante observar se os alunos foram capazes de criar uma estrutura sintática paralelística semelhante àquela do texto "O amor acaba".

A começar pela composição da atividade, visualizamos já uma formatação, uma disposição visual distinta das propostas² de produção textual que constam no restante do LDLP: não há um momento destinado à pesquisa, para fundamentar o projeto de dizer, nem um último direcionado para a reescrita, para poder refletir sobre as escolhas que foram realizadas com base na intenção pretendida. Esse tratamento visual sinaliza, antes mesmo de olhar atentamente para o exercício, que a escrita — se acompanharmos a estruturação integral do LDLP — não ocorre em um processo. O momento da escrita parece ser pontual, desarticulado das demais etapas. Ressaltamos, nesse sentido, que a seleção do verbo “pratique” nos faz pensar que, de fato, o propósito recobre tão somente a ideia de fixação/verificação.

Diferentemente do que vimos no primeiro caso analisado em que são dadas algumas coordenadas relativas à situação, no segundo caso, observamos que, apenas em função do que foi estudado no capítulo, solicita-se uma produção escrita em que sejam utilizados também os mesmos sinais de pontuação. Na proposta, portanto, balizas necessárias ao projeto de dizer do sujeito foram deixadas de fora: a situação, a circulação, a publicação, o público leitor possível. Destaquemos aqui outro dado e natureza coercitiva: “escrever uma crônica utilizando uma estrutura semelhante à apresentada no texto de Paulo Mendes Campos, na qual vírgula e ponto e vírgula desempenham um papel fundamental”. Esse tipo de atividade não coloca a pontuação a serviço da funcionalidade do gênero. Pelo contrário, o parâmetro foi exclusivamente estrutural sem levar em conta uma situação comunicativa que pudesse suscitar a escrita da crônica. A lógica foi invertida com o intuito apenas de verificar se o aluno foi capaz de assimilar o conteúdo trabalhado no capítulo.

² Naquela primeira análise, também identificamos que apenas duas sessões são oferecidas como suporte: a da pesquisa e da escrita propriamente dita.

É, portanto, preocupante essa “visada normativista do gênero”, como alerta Rodrigues (2014, p. 43). Tal visão desconsidera o contexto em que se produz, minimiza ou apaga as relações dialógicas possíveis, ignora a esfera em que texto pode circular, coloca em segundo plano a historicidade que se revela por tal prática de linguagem. Em outras palavras, o gênero, sob esse prisma, se reduz a uma fôrma a partir da qual o aluno identifica suas regularidades como se os sujeitos implicados não tivessem qualquer interferência sobre o enunciado.

Se o aluno for levado a refletir sobre os gêneros utilizados em função dos efeitos de sentido, muito provavelmente ele pode reconhecer a necessidade de pontuar adequadamente, seguindo, portanto, um parâmetro discursivo. Nesse sentido, acentua-se ainda mais a importância de deixar de lado os exercícios prescritivos, embora em dado momento eles sejam importantes, para ceder mais espaço para propostas textuais por meio das quais sejam possíveis os momentos de análise, de reflexão, de reescrita. É fundamental atentarmos para o fato de que “o texto do aluno é também uma reação-resposta a[o] material didático e ao trabalho do professor na sala de aula, que, por sua vez, são balizados pela tradição escolar” (Rodrigues, 2014, p. 46).

Percebemos que a noção de gênero empregada pelas autoras do LDLP apresenta fragilidade, uma vez que alguns pressupostos são relegados a um segundo plano na materialização linguística. De um lado, recursos gramaticais que poderiam auxiliar na arquitetura da produção não foram enfatizados; de outro, os aspectos discursivos não foram mencionados para melhor direcionar a escolha dos recursos da língua no processo de escrita. Essa polarização, inclusive, demarcada pela formatação da coleção em que, em uma ponta, estão as atividades de produção, e, em outra, estão as de gramática, apenas corrobora nosso posicionamento inicial: precisamos continuar problematizando práticas de linguagem sugeridas pelos LDLP, em especial aquelas que estão relacionadas aos usos da pontuação por ser ainda um campo de reflexão pouco explorado em uma perspectiva discursiva.

As duas ocorrências, pelo que vimos, não permitem uma reflexão sobre os sinais de pontuação como recurso expressivo. Não se coloca no centro da proposta a produção de sentido, as relações interlocutivas possíveis, nem as coerções impostas pelo gênero e pela esfera tendo em vista o uso que se faz da pontuação. Essas amostras são representativas das práticas que entendem, portanto, o estudo da gramática fora dos parâmetros discursivos. Isso demonstra a incongruência existente entre a fundamentação teórica assumida pelas autoras e o tratamento dado nos exercícios encaminhados.

Em síntese, o material precisa ser revisto a fim de que se possa avançar no ensino desse conteúdo e apresentar em uma versão realmente condizente com que os especialistas da área têm defendido na contemporaneidade. Os autores do LDLP não podem ser eximidos da responsabilidade que assumem quando ofertam seu material ao mercado e às instituições de educação, principalmente quando se trata de escolas públicas, já que representa um alto investimento por parte do governo

federal, através do programa institucional responsável pela seleção, divulgação e distribuição dos materiais.

4. Apontamentos finais

Embora os resultados aqui apresentados sejam ainda parciais, podemos dizer que o material busca explorar os gêneros discursivos como organizadores das práticas sociais de leitura e de escrita, mas não apresenta uma orientação explicitamente consistente para o uso dos sinais de pontuação dentro dos encaminhamentos dados para a produção de textos escritos.

Ou seja, prevalece, no referido LDLP, uma abordagem limitada na relação entre gêneros discursivos e análise linguística. De tal modo, revela entraves quanto à sistematização do trabalho com a pontuação sob um viés discursivo da linguagem em sala de aula.

Essa restrição concernente ao uso e à reflexão sobre o uso da pontuação sinaliza a urgência em reavaliar o ensino da pontuação como um dos muitos recursos expressivos e, resultante desse entendimento, como elemento arquitetônico do gênero discursivo, que propicia efeitos de sentido diversos e que demarca, inclusive, múltiplas relações dialógicas, entoação valorativa e autoria.

Referências bibliográficas

- Abaurre, M. L. M., Abaurre, M. B. M., & Pontara, M. (2013). *Português: contexto, interlocução e sentido* (Vol. 1, Vol. 3). São Paulo: Moderna.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (2013). *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, M. [Volochinov, V.]. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Berti-Santos, S. S. (2014). A pontuação e imbricação de sentidos: uma relação dialógica. In M. B. Puzzo, E. V. B. Kosma & E. Y. Uyeno (Orgs.), *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas: Pontes Editores.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB.
- Britto, L. P. de L. (2007). O ensino de leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In D. A. Correa & P. B. de O. Saleh (Orgs.), *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola.
- Casado Alves, M. da P. (2014). A abordagem (ou não) da pontuação em manuais didáticos: a contribuição da perspectiva dialógica. In M. B. Puzzo, E. V. B. Kosma & E. Y. Uyeno (Orgs.), *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas: Pontes Editores.

- Chacon, L. (1997). A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. *DELTA* [Online], 13(1), 1-16.
- Chizzotti, A. (1998). Da pesquisa qualitativa. In A. Chizzotti. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, M. T. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 21-39.
- Freitas, M. T. (2007). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In M. T. Freitas, S. Jobim e Souza & S. Kramer (Orgs.), *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.
- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (Org.). (2006). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Leal, T. F., & G. L. Guimarães. (2002). Por que é tão difícil ensinar a pontuar? *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 129-146.
- Mendonça, M. (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In C. Bunzen & M. Mendonça (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola.
- Puzzo, M. B. (2012). Revisitando questões de gramática e ensino sob um ponto de vista bakhtiniano. *Bakhtiniana*, 7(1), 161-177.
- Puzzo, M. B., & Silva, A. C. da. (2014). Produtividade, sentido e estilo: pontuação/sintaxe em um poema inédito de Cassiano Ricardo. In M. B. Puzzo, E. V. B. Kosma & E. Y. Uyeno (Orgs.), *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas: Pontes Editores.
- Rodrigues, R. H. (2014). Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In E. L. Nascimento & R. H. R. Rojo (Orgs.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores.
- Sobral, A. (2009). Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Bakhtiniana*, (1), 85-103.
- Suassuna, L. (2004). *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GÊNEROS E MÍDIA

A multimodalidade e o gênero textual-discursivo anúncio publicitário impresso

The multimodality and gender text and discourse commercial printed

Regina Célia Pagliuchi da Silveira

PUC/SP

regcpf@osite.com.br

Resumo

Este texto se situa na Análise Crítica do Discurso, juntamente com a teoria social de gêneros. Tem-se por tema a descrição do anúncio publicitário impresso, diferenciando a campanha de lançamento da campanha de consolidação de um produto no mercado. Justifica-se a pesquisa para o conhecimento de estratégias utilizadas pelos publicitários para seduzir seus interlocutores, transformando-os em consumidores. Tem-se por objetivos: 1. Verificar a composição textual-discursiva de anúncios publicitários multimodais; 2. Examinar as relações entre o verbal e as imagens e cores na complementação semântica do texto. A pesquisa teve como procedimento metodológico: análise documental qualitativa. O material de análise são anúncios publicitários brasileiros multimodais impressos, coletados em revistas e jornais brasileiros, de 2012 a 2015, com predominância do verbal em relação às outras modalidades e com predominância de imagens e cores em relação ao verbal. As análises seguiram as categorias multimodais, para o exame do “dado” e do “novo” — disposição especial: saliência/fundo, moldura/centro, disposição espacial (centro, direita, esquerda, alto e baixo); cores: suas relações culturais com as cognições sociais, pela predominância, nuances e apagamentos; e o verbal: sequências textuais e incrustações. Os resultados obtidos indicam que: 1. A composição textual-discursiva dos anúncios publicitários multimodais compreende a construção do conteúdo semântico de uma lexia textual discursiva, ou seja, com a designação do produto (significante) são selecionados semas para representar o produto anunciado como aquele que satisfaz a necessidade (criada pelo publicitário) das pessoas; 2. Um gênero textual-discursivo está em constante transformação e, dependendo do tipo de campanha ocorrerá a predominância ora do verbal, ora das imagens e cores.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Multimodalidade; Discurso publicitário; Gênero textual-discursivo do anúncio publicitário.

Abstract

This paper is in the Critical Discourse Analysis, together with social theory of genres. Has for theme the description of the printed advertisement, differentiating the launch campaign of a product of consolidating marketing campaign. Justifies the search for knowledge of strategies used by advertisers to seduce his interlocutors, turning them into consumers. It has the following objectives: 1. Verify the textual-discursive composition of multimodal advertisements; 2. To examine the relationships between the verbal and the images and colors in semantic complement the text. The research was methodological procedure: Qualitative analysis of documents. The analysis material are printed multimodal Brazilian commercials, collected in Brazilian magazines and newspapers, 2012-2015, predominantly verbal in relation to other modes and with a predominance of images and colors in relation to verbal. The analysis followed the multimodal categories, for the examination of the “given” and the “new” — special provision: Boss / background, frame / center, spatial arrangement (center, right, left, high and low); Color: their cultural relations with social cognitions, the prevalence, nuances and deletions; and the verbal: textual sequences and inlays. The results indicate that: 1. The textual-discursive composition of multimodal commercials involves the construction of the semantic content of a discursive text lexia, ie to product (significant) semas are selected to represent the advertised product like that satisfying the need (created by advertising) people; 2. A text and discourse genre is constantly changing and, depending on the type of campaign will take place the predominance of either verbal, sometimes the images and colors.

Keywords: Critical Discourse Analysis; Multimodality; Advertising discourse.

1. Apresentação

Este texto está situado na intersecção da Análise Crítica do Discurso (ACD), com vertentes sociocognitiva e Semiótica Social, juntamente com a Teoria de gêneros de Bazerman e tem por tema a descrição do anúncio publicitário impresso como meio pelo qual se constrói um produto, representando-o como uma realidade, a fim de seduzir os interlocutores ao seu consumo.

O problema é verificar quais estratégias utilizadas pelos publicitários estão presentes em anúncios publicitários impressos, de forma a caracterizar o gênero textual. Tem-se por objetivo geral contribuir com os estudos do discurso midiático e seu poder de dominar a mente das pessoas. São objetivos específicos: 1. Verificar a composição textual-discursiva de anúncios publicitários multimodais impressos; 2. Examinar as relações entre o verbal e as imagens e cores para a complementação da unidade semântica do texto.

Justifica-se a pesquisa realizada, pois o discurso publicitário é caracterizado por seu macroato de fala que intenciona transformar o interlocutor em consumidor do

produto anunciado. Para tanto, os textos anúncios publicitários merecem atenção para que se verifique quais as estratégias são utilizadas pelos publicitários para seduzir seus interlocutores.

A pesquisa realizada foi guiada pelo seguinte procedimento metodológico:

Material: anúncios publicitários brasileiros multimodais impressos, coletados em revistas e jornais brasileiros, de 2012 a 2015, tendo por critério a predominância do verbal em relação às outras modalidades e a predominância de imagens e cores em relação ao verbal.

Procedimento analítico:

Análise documental qualitativa

As análises realizadas seguiram as categorias analíticas multimodais, para o exame do “dado” e do “novo”:

Disposição espacial: saliência/fundo, moldura/centro, disposição espacial (centro, direita, esquerda, alto e baixo);

Cores: suas relações culturais com as cognições sociais, pela predominância, nuances e apagamentos;

Verbal: sequências textuais e suas incrustações

Os resultados apresentados são parciais e participam de uma pesquisa mais ampla sobre gêneros textuais do discurso publicitário.

2. Bases teóricas

A fundamentação teórica foi selecionada da Análise Crítica do Discurso com vertentes sociocognitiva e Semiótica Social, complementada pela teoria social dos gêneros.

2.1 A Análise Crítica do Discurso (ACD)

A ACD está ligada à Escola de Frankfurt e utiliza o conceito de discurso como uma prática social que propicia investigar contextos específicos, a partir da linguagem (sons, letras, imagens, cores etc). Porém, o discurso, também, é visto como uma força dinâmica, um elemento mais abstrato da prática social que influencia a sociedade e é por ela influenciado, na construção de valores culturais e ideológicos que estão presentes nas formas de representação, ou seja, formas de conhecimento social e individual.

Assim, a ACD é tanto uma teoria para análise linguística dos textos quanto uma teoria social para a análise dos fenômenos sociais, das práticas e costumes em comunidade; nesse sentido, busca tecer uma crítica social.

A ACD objetiva, por meio da investigação das práticas e da análise textual, verificar as representações que permeiam um dado evento e as estruturas que sustentam as práticas que lhes são subsidiárias, isto é, de que forma os discursos concorrem para a manutenção de um *status quo* dentro da estrutura social. Com uma visão crítica, os analistas do discurso estão atentos a questões relativas a injustiça, preconceito, perigo, sofrimento, como, também, os contextos em que essas distorções emergem, com vistas à mudança social.

De forma geral, a ACD é multi e transdisciplinar e centra-se em problemas sociais e busca analisar tanto os elementos das práticas sociais quanto os das práticas discursivas; logo, analisar o discurso de forma crítica requer teorização e descrição tanto dos processos e das estruturas sociais que dão lugar à produção de um texto, quanto das estruturas sociais e os processos com os quais os indivíduos ou os grupos sociais, como sujeitos históricos, criam sentidos em sua iteração com os textos.

Segundo Fairclough (2003, 2004), a ACD objetiva, por meio da investigação das práticas e da análise textual, verificar as representações que permeiam um dado evento e as estruturas que sustentam as práticas que lhes são subsidiárias.

A ACD, segundo Wodak (2004), é constituída por diferentes vertentes, embora todas elas postulem uma dialética entre o social e o individual: o social guia o individual e este modifica o social. Logo, o discurso é um momento irredutível da vida social, em constante articulação dialética com outros momentos de práticas sociais: ação/ interação, relações sociais, mundo material e pessoas, com crenças, valores, atitudes, histórias. Sendo assim, o sujeito é visto como um elemento dinâmico que, percorrendo as consciências humanas e as interações entre as pessoas, age conjuntamente com outros elementos das práticas sociais discursivas tanto de forma positiva quanto negativa. Investigar tais práticas é um esforço de compreender os fenômenos sociais.

No que se refere ao verbal, de forma geral, os analistas do discurso com visão crítica têm por ponto de partida as categorias “dado” e “novo” da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1985). Dessa forma, eles buscam o potencial ideológico do sistema de categorização das representações implícitas em determinados vocábulos, ou seja, com as maneiras particulares de “lexicalizar” a experiência e o modo pelo qual as estruturas gramaticais linguísticas organizam esses vocábulos em estruturas frasais.

No que se refere ao visual, os semioticistas sociais contribuem para o entendimento dos modos semióticos, nos atuais textos multimodais. Segundo Kress e van Leeuwen (2001) os modos semióticos inter-relacionam-se por três sistemas de significação: o valor funcional, a saliência e a moldura. Estar atento a esses modos propicia conferir os diferentes valores e os distintos eventos contidos na sintaxe textual, pela relação entre o verbal e o visual, para a representação de pessoas e de coisas do mundo.

O enfoque crítico da ACD é apresentado pelas diferentes vertentes, de forma a diferenciá-la de outras análises do discurso, como a francesa e a americana. Fairclough (2004) propõe três dimensões para se analisar o discurso de forma crítica: texto, prática discursiva e prática social.

A dimensão do texto é analisada por uma série de categorias, a saber: léxico, gramática, coesão e estrutura textual. A dimensão da prática discursiva é focalizada pela produção, distribuição e consumo de textos; nelas são abordados: a força dos enunciados, a coerência dos textos, a intertextualidade, a representação do discurso, a pressuposição e o controle interacional. A dimensão da prática social analisa a matriz social e as ordens do discurso, assim como seus efeitos ideológicos e políticos.

A Semiótica Social, embora apresente diferenças para seus pesquisadores, segundo Kress e van Leeuwen (2001), deve satisfazer a três requisitos, para ter uma visão crítica, a saber: 1. representar e comunicar aspectos relevantes das relações sociais que intervêm na comunicação; 2. representar e comunicar os feitos, estados de coisas e de percepções que o produtor quer comunicar; e 3. tornar possível a produção de mensagens que tenham coerência interna no texto e, externamente, com aspectos relevantes do entorno semiótico, o “contexto”.

2.2 A vertente Semiótica Social

Conforme Kress e van Leeuwen (1996), na pós-modernidade devido às altas tecnologias, houve o privilégio dos textos multimodais. Todavia, pouco se tem feito para propiciar o letramento de tais textos; por essa razão, os autores se propuseram produzir uma gramática das imagens, que trouxe grandes contribuições para a análise de textos multimodais. A pesquisa que vem sendo realizada objetiva examinar, na composição textual do verbal com o visual (imagens e cores), as formas de disseminação da ideologia, instaurada pelo poder.

Para os autores, a Semiótica Social objetiva uma análise crítica dos textos multimodais para mostrar “o que é” que está contido nas imagens situadas espacialmente no texto; dessa forma, postula as categorias analíticas Sociedade e Discurso para responder as perguntas: 1. como as pessoas são representadas? 2. como as pessoas representadas relacionam-se ao observador? 3. como o verbal equivale, complementa ou contradiz o que é captado pelos sentidos, articulando as imagens, as cores e o verbal?

Dessa forma, poder-se-á analisar os elementos verbais com os não verbais e, para tanto, é necessário considerar como a linguagem verbal e os elementos não verbais articulam-se em uma peça discursiva, já que as imagens e as cores, a partir da pós-modernidade, passam a ter certas funções, anteriormente só desempenhadas por expressões verbais. Em outros termos, a Semiótica Social objetiva, com uma visão analítica crítica, a descrição dos recursos semióticos e o exame da forma pela qual esses recursos manifestam, textualmente, as interpretações da experiência e os modos de interação social.

Segundo a teoria da multimodalidade, os textos multimodais produzem sentidos múltiplos, pois são produzidos com diferentes semioses. Kress e van Leeuwen (1996) asseveram que a comunicação não ocorre apenas entre pessoas de um mesmo grupo social e, por essa razão, é preciso que uma teoria da multimodalidade forneça explicações no caso das mensagens que exprimem valores e crenças dos outros

grupos. Ao tratarem das imagens, os autores entendem que elas baseiam-se em padrões de realidade construídos cultural e historicamente e não na correspondência objetiva entre imagem visual e o mundo. Sendo assim, as imagens representam as relações entre pessoas, lugares e as coisas em um complexo conjunto de relações que possam existir entre as imagens e aqueles que as observam.

Para se analisar esse conjunto complexo de relações, Kress e van Leeuwen propõem quatro estratos:

- a. o **discurso**: são conhecimentos socialmente construídos, ou seja, os discursos desenvolvem-se em contextos sociais específicos que podem ser públicos ou não, como, por exemplo, contexto familiar e contextos explicitamente institucionalizados (publicidade, jornal, etc.). Os discursos podem ser realizados de diferentes maneiras; por exemplo, um discurso de guerra sobre conflito étnico pode ser realizado como parte de uma conversa em um café, um documentário de TV, uma coluna de jornal;
- b. o **design**: são maneiras de realizar discursos em contextos determinados, de forma a conceituar a forma dos produtos e dos eventos semióticos, conforme os propósitos e a concepção de quem será a audiência. Por essa razão, um mesmo *design* pode ser realizado de formas diferentes dependendo do contexto de produção;
- c. a **produção**: é a articulação na forma material dos produtos ou eventos para a produção real do texto produto. Outros conjuntos complexos de habilidades são requeridos, como habilidades técnicas, artísticas, manuais e visuais. Neste estrato, a preocupação está situada nas fontes que possibilitam a produção semiótica;
- d. a **distribuição**: é o acesso ao público pela reprodução dos produtos e dos eventos semióticos. A distribuição não acrescenta nenhum sentido ao produto multimodal, mas é o facilitador das funções pragmáticas de preservação e distribuição. A distribuição importa na medida em que quanto maior e mais eficientes forem os meios de difusão, maior será o consumo pela audiência e, assim, maior disseminação ideológica.

Os autores propõem, a partir das categorias “dado” e “novo”, analisar os textos multimodais, de forma a considerar:

- a disposição espacial das imagens e sua transitividade;
- o enquadramento das imagens em relação ao espectador;
- a interação de imagens e espectador;
- valores culturais e ideológicos das cores.

Para Kress e van Leeuwen (2001), o grau em que a intenção e a interpretação serão compatíveis, dependerá do contexto.

2.3 A vertente sociocognitiva

Van Dijk (1997), na vertente sociocognitiva da ACD, propõe três categorias para analisar de forma crítica o discurso: Sociedade, Cognição e Discurso; elas estão de tal forma inter-relacionadas que uma se define pela outra. A Sociedade é vista como um conjunto de grupos sociais, sendo cada qual formado por um conjunto de pessoas que se reúnem por ter um mesmo ponto de vista para focalizar o mundo.

A Cognição compreende as formas de conhecimento do grupo social, que em seu conjunto formam o marco das cognições sociais, que são construídas mentalmente, a partir do ponto de vista selecionado pelo grupo, para focalizar os eventos do mundo, criando para eles um estado de coisas. O ponto de vista decorre dos objetivos, interesses e propósitos do grupo social e ao ser projetado para focalizar o que é percebido no mundo, projeta ao mesmo tempo um conjunto de valores que passam a compor a representação cognitiva, como forma de conhecimento avaliativa. Sendo assim, é a partir do que é focalizado pelo ponto de vista que se maximizam ou minimizam e até se cancelam certas propriedades do que é focalizado, de forma a construir conhecimentos que são crenças sociais (valores culturais e ideológicos). Estas guiam a construção de formas de conhecimento individuais, decorrentes de experiências pessoais. Dessa forma, todas as formas de conhecimento são crenças por serem construídas com valores culturais e ideológicos, decorrentes do ponto de vista projetado. Logo, os grupos sociais diferenciam-se entre si por terem crenças diferentes. Todavia, os discursos públicos institucionalizados, constroem crenças extragrupoais, ou seja, uma unidade imaginária, também designada memória social, que identifica uma nação, em seu contexto histórico.

Desde que as formas de conhecimento são construções mentais, elas são produzidas e armazenadas nas memórias das pessoas. Kintsch e van Dijk (1983) tratam das estratégias de compreensão discursiva, a partir do modelo de memória por armazéns que diferencia a memória de curto, médio prazo e de longo prazo.

A memória de curto prazo é sensorial e dá entrada à informação que será processada pela memória de trabalho, situada entre a memória de curto e de médio prazo. A memória de trabalho transforma as expressões textuais em sentidos secundários e globais, de forma recursiva. Para tanto, recorre a conhecimentos armazenados na memória de longo prazo, ativando-os para a memória de trabalho, fazendo inferências e explicitando implícitos.

A memória de longo prazo comporta dois armazéns: o social e o individual. O armazém social, também designado memória semântica, arquiva as representações construídas socialmente em sistemas de conhecimentos distintos. Há pelo menos três sistemas gerais de conhecimento: o enciclopédico, conhecimentos de mundo, perpassados pela cultura e pela ideologia; o simbólico, conhecimentos de códigos semióticos, tais como os visuais, os de cores e os de línguas; e o interacional, conhecimento de esquemas interacionais comunicativos, tais como atos de fala, gêneros textuais-discursivos e quadros enunciativos. Esses sistemas de conhecimento organizam as representações mentais tanto do armazém social quanto do individual.

A memória de longo prazo social armazena as formas de conhecimento construídas socialmente, por discursos públicos e institucionais, tais como os da família, da igreja, do Estado, da empresa. Tais discursos são perpassados pela ideologia dos grupos de poder, construindo valores que compõem as crenças, cujos interesses são do próprio poder, de forma a impor um domínio das mentes das pessoas, para a discriminação, por exemplo, de raças, sexo, nações. Tais discursos, também, são perpassados pela cultura seja grupal seja extragrupal.

Segundo Silveira (2009), a cultura compreende um conjunto de crenças, cujos valores são definidos pelo vivido e experienciado pelas pessoas em sociedade, como por exemplo, formas de se alimentar, dormir, vestir, festejar datas. Sendo assim, tanto as ideologias como as culturas são conjunto de valores que guiam o comportamento das pessoas e seus hábitos sociais. Ambas compõem as crenças: as ideologias, transmitidas e impostas pelo poder, porque ele tem acesso ao público com facilidade; as culturas são transmitidas de pai para filho na vida cotidiana e não objetivam discriminação. As ideologias nascem nas culturas, para satisfazerem interesses do poder; as culturas têm raízes históricas e dinamicamente se modificam a cada problema novo a ser resolvido, no cotidiano da vida das pessoas.

A memória de longo prazo individual armazena as formas de conhecimento construídas por experiências individuais, sendo, portanto, autobiográfica. Os conhecimentos sociais guiam os individuais, mas estes, progressivamente, modificam os sociais, devido a modificações sofridas para resolver problemas novos.

Segundo Kintsch e van Dijk (1983), é a ativação dos conhecimentos sociais e dos individuais que explica as razões de nenhum texto ter a mesma leitura nem para o mesmo leitor, em momentos diferentes, nem para leitores diferentes, ainda que haja um certo consenso de leitura entre eles. Para van Dijk (2012), o contexto cognitivo por ser composto por inferências e explicitações realizadas com conhecimentos sociais e individuais armazenados na memória de longo prazo das pessoas, varia de pessoa para pessoa e para a mesma pessoa conforme modelos de situação, projetados pelo produtor dos sentidos.

A memória de médio prazo armazena, durante certo período de tempo, os sentidos produzidos durante o processamento da informação, modificando-os até construir os sentidos mais globais que serão armazenados na memória de longo prazo, como formas de conhecimento social ou individual.

Todas as formas de conhecimentos são construídas no e pelo discurso. Logo, toda a produção/compreensão discursiva perpassa pela cognição. Essas três categorias implicam a dialética entre o social e o individual. Sendo assim, a noção de um sujeito dinâmico é importante, pois o social guia o individual, mas este modifica o social: os discursos públicos constroem conhecimentos extragrupais que guiam os conhecimentos grupais, mas estes modificam os extragrupais, da mesma forma que os conhecimentos individuais, decorrentes de experiências pessoais, mas guiados pelos sociais, modificam os grupais e os extragrupais. Essas modificações ocorrem na inter-relação de discursos públicos com eventos discursivos particulares.

Segundo van Dijk (1997), há três categorias para analisar de forma crítica os discursos públicos: Poder, Controle e Acesso. Cada uma dessas categorias está relacionada extratextualmente a contextos. Estes se diferenciam dos textos, cuja construção coesiva intratextual é designada “cotexto”. O “contexto” compreende o entorno fora da sequência dos elementos presentes no produto textual. Cada uma das categorias Sociedade, Cognição e Discurso agrupam seus próprios contextos, que são selecionados pelo produtor do texto para combiná-los no produto textual. Van Dijk (2012) diferencia os seguintes contextos: cognitivo, de linguagem, social, discursivo e histórico.

2.4 Teoria social do gênero

Segundo Bazerman (2007), o uso social dos textos possibilita que as pessoas reconheçam quando uma organização textual funciona bem em determinada situação e que pode ser compreendida em circunstância similar; assim, quando estas pessoas se encontram em situação similar, a tendência é produzir enunciados também parecidos. Se alguém segue padrões comunicativos com os quais outras pessoas estão familiarizadas, essas podem reconhecer com maior facilidade o que alguém está dizendo e o que pretende realizar com seus atos de fala. Logo, seguir formas padronizadas e reconhecíveis habituais é usar gêneros textuais.

Estes propiciam que se saiba de forma antecipada quais serão as reações das pessoas, visto que esses padrões foram memorizados em longo prazo por aquelas pessoas que os usam para se interacionar com as demais da mesma comunidade. Logo, para Bazerman, os gêneros são formas típicas de usos discursivos da língua, em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico e estão em constante mudança, dependendo das mudanças sociais.

3. Resultados obtidos

Os resultados obtidos indicam que:

3.1 Em relação às campanhas publicitárias

O termo “campanha publicitária” é utilizado pelos profissionais da área de publicidade, para explicar o conjunto de anúncios dentro de um único planejamento para um determinado anunciante. Há diferentes tipos de campanha, dentre elas a de lançamento de um produto novo para consumo no mercado e a de sustentação da marca que serão tratadas, neste texto.

3.2 Em relação à composição textual-discursiva do gênero publicitário lançamento de produto

A composição textual-discursiva dos anúncios publicitários multimodais compreende a construção do conteúdo semântico de uma lexia textual discursiva, ou seja, para designação do produto (significante) o publicitário seleciona semas para representar o produto anunciado como aquele que satisfaz a necessidade (criada pelo publicitário)

das pessoas em pouco tempo e com pouco custo. Pottier (1967) propõe a diferença entre lexia, vocábulo e palavra. A lexia é uma unidade memorizada, composta por:

LEXIA DE DESIGNAÇÃO	
SE Categorema (sema categorizador)	SI (regras gramaticais)
Semema (semas específicos)	
Virtuema (semas valorativos individuais)	
SIGNIFICANTE	

Embora haja uma diferença proposta entre publicidade e propaganda — a publicidade trata de produtos e a propaganda de ideias —, segundo Sant’Anna (1999), no Brasil, a publicidade anuncia tanto produtos quanto serviços.

O anúncio publicitário para o lançamento de um produto ou serviço novo no mercado é um gênero textual-discursivo com forma padronizada em sua organização textual, ainda que em constante mutação. O macroato de fala desse gênero textual-discursivo é <<fazer-saber o que é novo para o mercado>> para <<fazer-fazer os interlocutores consumirem o produto novo anunciado>>.

A título de exemplificação, apresentam-se dois anúncios publicitários, um para o lançamento de produto e o outro para o lançamento de um serviço:



Anúncio (1), venda do produto Revista *Leituras da História*



Anúncio (2), anúncio institucional com venda da imagem de uma imobiliária **Carol imóveis** para o serviço de locação de imóveis, com seguro-fiança, caução de um ano

Em ambos os anúncios, ocorre a designação do que está à venda para consumo. As seqüências textuais descritivas e explicativas manifestam os semas específicos do produto com o seu categorema:

- anúncio (1) “histórica para os feitos de nossos antepassados” (seqüência descritiva);
- anúncio (2) “ Locação garantida, 1 ano de aluguel adiantado para o proprietário” (seqüência explicativa).

Ambos os anúncios são lançamento novos para o mercado que os interlocutores desconhecem. As imagens e as cores complementam o verbal:

- Anúncio (1)

As cores fazem saliência para o verbal:

Em cima, o laranja (cor laranja, representante da maturidade, realça “lançamento”; o cinza (a cor representante da seriedade) realça o categorema “Histórica como os feitos de nossos antepassados”; entre o cinza e o branco a cor representante da paz,

tranquilidade), as imagens e as cores são relativas às capas da revista que está sendo lançada; o branco realça as sequências descritivas e explicativas verbais que são os semas específicos da revista lançada pela campanha publicitária.

Embaixo, as cores laranja e azul são retomadas, salientando o verbal, em branco. O texto não está composto pela linha horizontal; nela, apenas ocorre a numeração crescente: “1, 2, 3”. A composição textual é manifestada pela linha vertical e, assim, o texto está dividido em duas partes: na superior, o categorema e as imagens das revistas anunciadas; na inferior, os semas específicos, sendo que as predicções descritivas e explicativas são apresentadas, por fileiras separadas.

Em cima, o novo, à direita, corresponde ao categorema: “Histórica como os feitos de nossos antepassados”: toda a demais espacialidades do texto, também são dedicadas ao novo. Essa composição ocorre no gênero publicitário, anúncio de lançamento de novos produtos ou serviços, para o qual o dado é pouco relevante, ocorrendo apenas como argumento para especificar o produto novo em relação aos demais já existentes. Sendo assim, o produto novo precisa ser apresentado como algo totalmente original em relação aos demais.

- Anúncio (2)

No centro as imagens apresentam as cores azul, laranja e branco:

Entre a imagem superior e a inferior, ocorre a mudança da cor das letras:

Letra em branco (significa a paz, “bandeira branca, amor”), com fundo azul (significa esperança, “vesti azul e a sorte me mudou”): “locação garantida, aluguel de 1 ano para o proprietário”, em laranja (significa a maturidade, a excelência), “1 ano”. À direita entre as figuras, as letras em azul e o fundo branco azulado”.

À direita, ocorre o novo: categorema: “Locação garantida”, explicada pelos semas (predicções) — “Auditado pela aGETEC; — um ano de aluguel adiantado; suporte jurídico; segurança e tranquilidade; única imobiliária a oferecer esta vantagem”;

À esquerda, ocorre o “dado” (conhecimento social a respeito de proprietários/inquilinos, na vida cotidiana do brasileiro: “ Todo mês tem locador ansioso ... com dinheiro no bolso”

Embaixo, o laranja (cor do realce, da maturidade) e o azul (cor da esperança) realçam o verbal que traz representado em língua predicções e indicações do anunciante.

As imagens complementam as expressões verbais valorativas que se encontram na parte superior do anúncio, sendo estas o resultado de uma focalização que constrói um ponto de vista novo para avaliar o produto ou serviço anunciado. Há predominância de cores e do tamanho das imagens que predominam o verbal.

Um gênero textual-discursivo está em constante transformação, moldando-se aos contextos históricos e situacionais. Sendo assim, ocorrem anúncios publicitários de lançamento de produtos nos quais as imagens e cores ressemantizam o verbal, preenchendo, semanticamente, a representação textual, para construir uma realidade

condizente com o cotidiano dos interlocutores e, assim, dependendo do produto ou serviço anunciado para qual tipo de auditório, ocorrerá a complementação semântica do verbal pelas imagens e cores ou a complementação semântica das imagens e cores pelo verbal.

3.2 Em relação à composição textual-discursiva do gênero publicitário sustentação da marca

A composição textual-discursiva do gênero publicitário sustentação da marca pode conter apenas o verbal com cores ou o verbal com imagens e cores. O anúncio publicitário é construído com a representação semântica do “dado” e do “novo”.

No caso do verbal e cores é importante estar atento ao tamanho das letras. As maiores realçam certos semas em relação a outros que compõem o conteúdo semântico textual.

A título de exemplificação, apresenta-se o seguinte texto.



Anúncio (3) — Anúncio de sustentação da marca cuecas Mash

Essa composição ocorre no gênero publicitário para a consolidação da marca do produto. Este já foi lançado no mercado e é conhecido pelos interlocutores. Nesse caso, estes já conhecem a lexia de designação do referido produto; portanto, o macro ato de fala é <<fazer querer o produto já conhecido>> para <<fazer-fazer os interlocutores consumir um produto já conhecido>>.

O anúncio (3) exemplificado é composto pela verbal e por cores:

- O verbal é representado de forma centralizada, por letras com tamanhos diferenciados de fontes:

Fonte grande: “SOMOS CONTRA”;

Fontes intermediárias : “O USO DE NOSSAS CUECAS PARA O TRANSPORTE DE PROPINAS”

Fonte menor : “VOCÊ É A CUECA QUE VOCÊ VESTE”

Fonte Maior para a marca: “MASH”.

A cor preta (significa distinção) realça as letras brancas (significa paz, comunhão). As letras da marca têm a cor branca e são pontuadas com a cor vermelha (significa atenção).

O verbal expressa o “dado”, pelas cognições sociais transmitidas pela mídia e pelo discurso fundador brasileiro, o discurso do clero.

- cognições sociais construídas pela mídia jornalística: político é preso no aeroporto pelo transporte de propina recebida, escondida em sua cueca;

- cognições sociais do marco das cognições sociais construídas pela Igreja: “não se apropriar do alheio; e ser honesto antes de tudo”.

Este anúncio recorre às cognições sociais dos brasileiros e com elas se constrói o “dado”.

O verbal, também, constrói o “novo”: “somos contra o uso de nossas cuecas para o transporte de propinas. MASH. Você é a cueca que você veste”, ou seja <<consoma a cueca MASH que é a cueca dos homens honestos>>.

Em síntese, pela articulação do dado X novo, o anúncio publicitário de sustentação da marca realiza seu macroato de fala, podendo, também, recorrer às imagens e cores para a ressemantização do verbal.

4. Considerações finais

O discurso publicitário é definido por um macroato de fala, ou seja, transformar o interlocutor em consumidor do produto anunciado. Sendo assim, quando o produto é lançado no mercado, o gênero anúncio publicitário é organizado de forma multimodal para construir um conteúdo semântico para a designação que é o nome do produto. Quando o produto já está no mercado e é conhecido, o anúncio publicitário é construído com um virtúema avaliativo verbal podendo ou não apresentar imagens e cores, na sua expressão textual. Logo, são dois gêneros textuais-discursivos diferentes com usos sociais distintos que dependem do contexto situação de suas produções.

Referências bibliográficas

- Bazerman, C. (2007). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2004). Critical discourse analysis researching language the new capitalism: overdetermination, transdisciplinarity and textual analysis. In C. Harrison & L. Young (Eds.), *Systemic linguistics and critical discourse analysis* (pp. 103-122). London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to functional grammar*. Baltimore: Edward Arnold.
- van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. A. (2012). *Sociedade e Discurso*. (R. Ilari, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of temporary communication*. London: Arnold.
- Pottier, B. (1967). *Présentation de la linguistique*. Paris: Klincksieck.
- Sant'Anna, A. (1999). *Propaganda: teoria, técnica, prática* (7a ed.). São Paulo: Pioneira.
- Silveira, R. C. P. da. (2009). Um novo olhar para as narrativas de humor: os sentidos no cotidiano e na cultura. In L. C. P. Pires, A. Bezerra & D. Cardoso (Orgs.), *O texto em perspectiva*. Aracaju, SE: UFS.
- Wodak, R. (2004). Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em Discurso*, 4, 223-243.

Gêneros textuais-discursivos na notícia e a construção enunciativa no e pelo discurso

Gender textual-discursive in the news and construction enunciation in and the discourse

Deborah Gomes de Paula

PUC/SP – UNIP

deborah-paula@uol.com.br

Resumo

Esta comunicação situa-se na Análise Crítica do Discurso (ACD) vertente socio-cognitiva e Semiótica Social e tem por tema o tratamento das estratégias utilizadas pelo jornal-empresa, na expansão da opinião, nos diferentes gêneros textuais-discursivos publicados em jornais paulistanos, como: notícia e charge. Tem-se por objetivo examinar as estratégias utilizadas pelo Poder do jornal-empresa para construir a opinião de seus leitores; confrontar gêneros textuais jornalísticos e suas respectivas organizações opinativas; verificar a seleção e combinação de expressões visuais (imagens e cores) e verbais para a construção do escândalo na notícia jornalística e analisar as expressões multimodais e seus implícitos tanto culturais quanto ideológicos. As análises buscaram examinar como a opinião construída pelo jornal-empresa guia ideologicamente os conteúdos textuais de gêneros diferentes publicados em jornais, construindo uma narrativa diária de um fato noticioso. Tem-se por base teórica a Análise Crítica do Discurso na inter-relação das categorias analíticas Discurso, Cognição e Sociedade propostas por van Dijk (1997, 2012); as categorias “dado” e “novo” propostas por Kress e van Leeuwen (2000) e a noção de escândalo para Thompson (2002). Conclui-se que os elementos selecionados pelo produtor participam de sistemas de conhecimento, armazenados na memória social e individual. Considera-se que a ativação do armazenado nem sempre é consciente, pois a ideologia do Poder, que tem acesso ao público, pelos discursos, passa a influenciar as pessoas, levando-as a sustentar essa ideologia por sua reprodução textual, no e pelo discurso.

Palavras-chaves: Análise Crítica do Discurso; Discurso jornalístico; Escândalo; Violência; Multimodalidade.

Abstract

This paper is located in Analysis Critical Discourse (ACD) socio-cognitive aspect and Social Semiotics and is themed treatment of the strategies used by the newspaper-company, the expansion of opinion in different text-genres published in newspapers São Paulo, such as news and charge. It has been designed to examine the strategies

used by the newspaper-company Power to build the opinion of its readers; confront journalistic genres and their opinionated organizations; check the selection and combination of visual expressions (images and colors) and verbal to the construction of the scandal in news journalism and analyze multimodal expressions and implicit both cultural and ideological. The analysis sought to examine how the opinion built by newspaper-company ideologically guide the textual content of different genres published in newspapers, building a daily narrative of a news event. It has a theoretical basis to Critical Discourse Analysis in the interrelation of analytical categories Speech, Cognition and Society proposed by van Dijk (1997, 2012); categories “given” and “new” proposed by Kress and van Leeuwen (2000) and the notion of scandal to Thompson (2002). We conclude that the elements selected by the producer participate in knowledge systems, stored in the social and individual memory. It considers that the activation of the stored is not always conscious, as the ideology of power, which has access to the public by the discourse, starts to influence people, leading them to support this ideology by its verbatim, in and by speech .

Keywords: Critical Discourse Analysis; Journalistic discourse; Scandal; Violence; Multimodality.

1. Apresentação

Essa comunicação está situada na área da Análise Crítica do Discurso em interface com a Semiótica Social. Tem por tema as estratégias utilizadas pelos jornais paulistanos na construção do escândalo nas notícias veiculadas pelo jornal-empresa que dá acesso ao público-leitor, a partir dos textos curtos (as manchetes e charges). O jornal-empresa, por ter acesso diário a seu público leitor, constrói para ele, diariamente, a narrativa de eventos, de forma a seduzi-lo a comprar e ler o jornal, construindo progressivamente os conhecimentos e, assim, instaura um marco nas cognições sociais do grupo de leitores.

A pesquisa justifica-se, na medida em que, busca examinar como a opinião construída pelo jornal-empresa guia ideologicamente os conteúdos textuais de gêneros diferentes publicados em jornais, construindo uma narrativa diária de um fato noticioso.

A ACD preocupa-se com análises textuais baseadas na linguagem escrita e com outros modos semióticos, pois ampliam a noção de discurso para outras formas simbólicas como imagens visuais e textos em que combinam palavras e imagens. Assim, os textos jornalísticos objetivam construir a opinião para seu público-leitor e para tanto selecionam fatos que são representados, estrategicamente, conforme a ideologia do poder-empresa.

As novas tecnologias possibilitaram outras formas de representação dos objetos e a realidade; desse modo temos a busca pelo simulacro perfeito da realidade e muitas vezes passando por real. Assim, segundo Santos (1998) o simulacro fabrica o hiper-real, um real mais que real, mais interessante que a própria realidade.

Desse modo, a pós-modernidade é uma mistura de tendências, estilos e aspectos da tecnociência, estabelecendo o que Santos vai chamar de “condição pós-moderna”.

Já Habermas apud Souza (2005) ao tratar da construção do conhecimento destaca o sujeito cognoscente que têm suas referências construídas por meio das experiências e vivências cotidianas, a chamada condição pós-moderna. O autor critica a ausência de autorreflexão na construção do conhecimento, como uma realidade que privilegia a objetividade das ciências.

Para Habermas a representação da realidade é uma forma de construção do conhecimento por meio do acúmulo de experiências, vivências que são incorporadas como a realidade, ou seja, uma ilusão, um aspecto da realidade que ao ser experienciada passa a ser considerada real, e/ou um todo real.

Para Bazerman (2005) os fatos sociais se constituem a partir das ações das pessoas em determinadas situações. Assim, ao estabelecerem-se por meio das ações, legitimam os espaços de atuação dos quais decorrem representações contidas em textos diversos.

Esse processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias é chamado de tipificação. Um conjunto de gêneros é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel social tende a produzir.

2. Sociedade, cognição e discurso

Tem-se por pressuposto de que há uma interação entre o individual e o social, pois, este, guia o individual, mas o individual modifica o social. Tal pressuposto é base da Análise Crítica do Discurso, em quaisquer de suas vertentes. Sendo assim, entende-se que há uma inter-relação entre as categorias analíticas Sociedade, Cognição e Discurso, pois cada uma dessas categorias se define pelas demais. A Sociedade é vista como um conjunto de grupos sociais, sendo que, cada qual é um agrupamento de pessoas que têm os mesmos objetivos, interesses e propósitos e, por essa razão, focalizam o que acontece no mundo, a partir do mesmo ponto de vista; isso resulta em uma forma de avaliação (positiva/negativa) contida na representação mental como forma de conhecimento, que é construída socialmente. A Cognição refere-se às representações mentais-tipos e gêneros de discurso que atuam na interação do individual (evento discursivo particular) e o social (cognições sociais intra, inter e extragrupo social). Todas as formas de conhecimento, seja individual ou grupal são expressas em textos, no e pelo Discurso. Assim, os conhecimentos sociais são modificados embora contenham raízes históricas, de forma que o velho (já sabido) guia a construção do novo (informação nova) e este modifica o velho.

Para van Dijk (2000) a interação entre jornal-empresa e público-leitor implica a noção de contexto (global e local), para se entender as notícias como discurso, ou seja, o discurso da notícia é uma prática discursiva sócio-interacional que constrói as notícias, para serem publicadas no veículo jornal.

Para van Dijk (1997) o discurso da notícia é institucionalizado e relativo à ideologia da empresa-jornal que tem por objetivo construir a opinião para seus leitores, de forma a dominar as suas mentes. Como todo discurso institucionalizado, o discurso da notícia compreende a relação das categorias discursivas: Poder, Controle e Acesso.

Esta comunicação está delimitada às categorias Controle (redação final) e Acesso (veículo jornal) e trata das estratégias utilizadas pela redação do jornal, embora se saiba que a ideologia do Poder, que é o jornal-empresa, atua sobre o Controle da redação para que o texto enunciado tenha Acesso ao público.

As categorias Poder, Controle e Acesso objetivam construir as opiniões dos leitores. Uma opinião é uma forma de conhecimento avaliativa, que não pode ser tratada como verdade, na medida em que não pode ser conferida no mundo. Logo, o leitor que não é expectador do evento noticioso torna-se obrigado a aceitar a notícia que dá Acesso a ele.

A notícia como discurso jornalístico participa como um dos discursos da mídia. Segundo van Dijk (1980), a fabricação da notícia ocorre em várias etapas. Compreendo um contexto local e um global. O contexto global é definido por seus participantes que são agrupados pelas categorias Poder, Controle e Acesso.

O contexto local é definido por atores, pessoas, que são responsáveis pela fabricação da notícia, as quais são guiadas por uma determinada escala de valores ideológicos do Poder. Para Charaudeau (2006, p. 19) “as mídias não transmitem o que ocorre na realidade social, elas impõem o que constroem do espaço público.” Segundo o autor, mesmo a imagem tem um caráter de produzir efeitos de sentidos no interlocutor.

Segundo Thompson (2002), escândalo é um evento midiático, em que a mídia cria um novo fato, assim, é um fenômeno social que pode trazer sérias consequências, tanto para o âmbito particular quanto social. Assim, a mudança social traz mudança no discurso, assim os textos multimodais passam a ser privilegiados, na medida em que inter-relacionam o linguístico e as imagens.

Desse modo, com a globalização, os textos multimodais se inter-relacionam de maneiras diversificadas, uma vez que as representações verbais e visuais podem estabelecer equivalência, completude ou ainda contradição. Assim, Kress e van Leeuwen (1996) definem o texto multimodal como um produto do discurso, visto como uma ação, que combina o verbal com imagens e cores em uma semiose. Para tanto, há uma natureza simbólica nas representações existentes nesses textos, decorrentes de relações providas pelos recursos semióticos que precisam ser investigadas.

Apresentamos exemplos de que a linguagem das negociações entre redator/leitor é realizada a partir de uma interação que busca construir um acordo de forma a recorrer aos conhecimentos sociais comuns entre eles. As análises realizadas seguiram um procedimento teórico-analítico e estão delimitadas às estratégias utilizadas pela redação dos jornais e mídias de redes sociais selecionados.

O método adotado para a análise dos textos teve como ponto de partida a seleção lexical utilizada nas manchetes e para os segmentos selecionados e inter-relacionados. A seleção lexical é um recurso de grande importância, pois, é através dela que se estabelecem as oposições, os jogos de palavras, as metáforas, o paralelismo rítmico, etc. Existem palavras e imagens que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma carga poderosa de implícitos.

A análise apresentada tem como principal pressuposto o marco das cognições sociais. Segundo Silveira (2000), o marco das cognições sociais é um conjunto de conhecimentos que estabelecem parâmetros avaliativos para os seres e suas ações no mundo, a partir do que é contemporaneamente vivenciado modificando a experiência do já vivido anteriormente.

Durante a interação comunicativa, considerar-se a orientação argumentativa para reformulação do marco de cognição social, sendo assim, a refutação é uma estratégia importante pois na mudança de orientação argumentativa estabelece meios de inclusão de argumentos por meio da aceitabilidade ou rejeição.

Para Thompson (2002), construir a notícia como escândalo é frequente nos jornais pesquisados, principalmente as notícias relativas ao domínio político. As estratégias propostas para apuração do escândalo são: estratégia de transformar o privado em público; estratégia de transgredir ou contradizer valores, normas ou códigos morais. Ambas as estratégias são utilizadas na construção do escândalo, de forma recursiva e não ordenada. As estratégias de sedução do público-leitor exige informações minuciosas e requer uma estratégia de retomada de suas cognições sociais, seguida de uma estratégia de transgressão.

A transgressão de conhecimentos sociais é um procedimento cultural do brasileiro em seu cotidiano. Essa transgressão caracteriza culturalmente o brasileiro pela irreverência, seduzindo-o para viver um momento lúdico, descontraído. Para Thompson (2002), o escândalo implica ações ou acontecimentos que transgridem ou contradizem valores, normas ou códigos morais. Os valores ou normas devem ter determinado um grau de moral, ou seja, na relação entre o individual e o social, no interstício entre o cultural e o ideológico, há uma dialética perpassada pela moral.

Todas as formas de conhecimento sociais ou individuais são construídas no e pelo Discurso. Este é visto como uma prática sócio-interacional que pode ser definido por esquemas mentais contextuais que compreendem os participantes, suas funções e suas ações.

Van Dijk (2012) propõe um contexto de linguagem que decorre do uso efetivo da variedade e variação da língua, por exemplo, cada um tem um contexto de linguagem (senhor/srta/você). As formas de conhecimento que são ativadas no momento da interação — o que a pessoa faz como inferência e processa para memória de trabalho e informação. Pela relevância, ativa as inferências e constrói o contexto.

O contexto social ocorre quando instaura o discurso (eu x tu no aqui e agora da enunciação). no processamento da informação, as pessoas entendem de modos

diferentes porque são baseados em experiências pessoais. As pessoas produzem sentidos diferentes para o mesmo texto estabelecendo o contexto discursivo.

De acordo com os textos jornalísticos multimodais analisados até o momento, é possível verificar as focalizações construídas por meio da relevância, construída pela forma de tratamento dado aos temas mais atuais. Assim, segundo as análises textuais, podemos entender que os exemplos analisados projetam efeitos de sentidos que podem ser manifestados pelo escândalo e/ou por meio da violência.

Ao incorporar a noção de violência ocorrida a partir da transgressão proposta por Thompson (2002), entende-se que há um desafio na caracterização da violência decorrentes das rupturas das cognições sociais pois, depende do ponto de vista pelo qual se focaliza o fato.

Michaud (2001) faz distinção entre estado de violência e atos de violências, a partir das análises, até o momento, entende-se que esse processo é recursivo e que em alguns fatos noticiosos em sua construção devido à sua maior permanência na mídia estabelece estrategicamente uma adesão por repetição, causando um tipo de naturalização, de consenso, do que inicialmente era considerado ruptura das crenças, valores e princípios.

Desse modo, entende-se que inicialmente há a ocorrência da ruptura das cognições por meio da violência e/ou escândalo e na sequencia dos fatos após a incorporação ao cotidiano do leitor é necessário novas ações discursivas para chamar a atenção do leitor, ou seja, outras estratégias que causem impacto. Assim, é importante considerar as imagens na construção e reforço dos sentidos a partir do texto linguístico.

Na vertente da Semiótica Social da Análise Crítica do Discurso, Kress e van Leeuwen (1990) investigam o valor das categorias da lingüística sistêmica para análise das imagens visuais e tratam de determinar como essas categorias se realizam nas figuras. Entre as categorias tratadas, apontam as textuais sistêmicas “dado” e “novo” para a análise de textos multimodais. Esses autores sugerem ainda que os resultados da análise das imagens visuais podem levar os lingüistas a repensar suas teorias da linguagem.

Nesse sentido, os conhecimentos sociais, sempre, estarão presentes para a construção do acordo. Este, em outros termos, participa do marco das cognições sociais grupais ou extragrupal e é designado na lingüística sistêmica por “dado”. A partir do acordo estabelece-se o desacordo, ou seja, para se construir a necessidade para o auditório é necessário introduzir o “novo”.

A relação entre o “dado” e o “novo” é intertextual, na medida em que se constrói pelo já dito e conhecido uma relação com o não-dito e não-conhecido, de forma a se tomar uma nova posição. A mudança de posição projeta uma alteração que possibilita novos sentidos. Assim, a Teoria da Relevância proposta por Sperber e Wilson (1995) considera o processo cognitivo da informação, assim a partir do texto decorrem a relevância e as inferências ostensivas de acordo com o tema, a focalização e o tratamento do tema.

O grau de relevância está relacionado ao encaminhamento de processamento da informação e o efeito de sentido projetado (a inferência projetada a partir da intenção informativa e comunicativa do texto). Entende-se que inicialmente há a ocorrência da ruptura das cognições por meio da violência e na sequência dos fatos após a incorporação ao cotidiano do leitor é necessário novas ações discursivas para chamar a atenção do leitor, ou seja, outras estratégias que causem impacto. Desse modo, é importante considerar as imagens na construção e reforço dos sentidos a partir do texto linguístico.

A noção de naturalização, como forma de consenso e as ostensividades no tratamento dos temas em ocorrência no discurso jornalístico, é necessário considerar as Teorias da Comunicação na medida em que, atualmente, tudo indica que a internet para além da revolução tecnológica seja uma revolução dos modos sociais de interagir por meio da língua. Sendo assim, a comunicação mediada pelo computador traz uma nova abordagem no tratamento dos temas, pois possibilita repensar a relação entre as pessoas e suas práticas sociais. Desse modo, temos que considerar o conceito de aldeia global e ações sociais e políticas, em que as pessoas seriam guiadas por ideais comuns de uma “sociedade mundial” de acordo com a visão de McLuhan.

No que diz respeito à relação entre a cultura e a sociedade, o conhecimento não é “depositado” no indivíduo, nem tampouco é uma construção individual que o sujeito faz: o conhecimento é historicamente construído e culturalmente organizado. É a partir das interações sociais que esses conhecimentos são compartilhados entre os membros da cultura. Assim, a abordagem funcionalista (cf. Lasswell) busca explicar o funcionamento dos atos comunicativos, os meios de comunicação de massa e seus efeitos em oposição à teoria hipodérmica ou bala mágica que tem por base a ideia behaviorista de estímulo-resposta.

Segundo essa abordagem teórica, o indivíduo é estudado e compreendido a partir das suas reações aos estímulos recebidos e a mídia é vista como uma agulha, que injeta seus conteúdos diretamente nos grupos sociais, os receptores, sem nenhum tipo de barreira ou obstáculo.

A seguir, temos a teoria crítica, a partir da Escola de Frankfurt, que trata a mídia como um instrumento de influência social. Segundo essa perspectiva, a indústria cultural ocorre por meio da repetição em que a arte passa a ser reproduzida tecnicamente, buscando o consumo. Dentro da teoria crítica, Umberto Eco faz distinção entre apocalípticos (aqueles que condenam os meios de comunicação de massa) e integrados (aqueles que os absolvem). Nesse sentido, segundo os apocalípticos a sociedade pode ser considerada capitalista, por outro lado, os integrados defendem uma sociedade democrática.

Com o advento da indústria cultural, a mídia de modo geral passa a ter uma certa influência entre os indivíduos sociais, construindo modos de pensar de acordo com o padrão estabelecido pelo capitalismo, em que produtos culturais tornam-se mercadorias a serem consumidos.

3. Discussão e resultados obtidos

Os resultados obtidos indicam que os conhecimentos avaliativos são formados na inter-relação entre o individual e o social, reproduzida no e pelo discurso, e pela cognição social, guiado pela cultura do grupo social no qual está inserido, apesar da diversidade e variabilidade dos valores e normas que regem a conduta dos indivíduos em contextos específicos.

As análises são parciais e até o momento indicam duas perspectivas: tanto a violência quanto o escândalo são relacionados às cognições sociais, só que a violência opera com conhecimentos sociais como forma de representação que não são factuais e o escândalo opera com valores morais, éticos e sociais, que são construídos a partir de provas, questões morais, constatações.

A título de exemplificação, alguns enunciados referentes ao episódio Parada Gay em São Paulo:

Texto I



Agência Popular com G Diversidade Lgbt De Anapolis

A crucificação é todo dia

Fonte: Recuperado de <http://goo.gl/LX8rzq>

As lutas que travamos hoje por direitos civis fazem parte do nosso dia a dia e influenciam nas nossas vivências futuras, a retirada da Homossexualidade da lista de patologias das OMS, a União Homoafetiva, o Nome Social, a Adoção, a Criminalização da LGBTfobia entre tantas outras culminam na defesa da liberdade de se expressar, da dignidade da pessoa humana e de amar. Homossexualidade da lista de patologias da OMS, a União Homoafetiva, o Nome Social, a Adoção, a Criminalização da LGBTfobia entre tantas outras culminam na defesa da liberdade de se expressar, da dignidade da pessoa humana e de amar

Texto II

08/06/2015 16h11 - Atualizado em 09/06/2015 18h01

‘Representei a dor que sentimos’, diz transexual ‘crucificada’ na Parada Gay Xingada na web, Viviany Beleboni diz que ato foi protesto anti-homofobia. Deputado Federal Marco Feliciano postou a foto com mensagem de repúdio.

Carolina Dantas do *G1 São Paulo*

(...)

Fonte: Recuperado de <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/representei-dor-que-sentimos-diz-transexual-crucificada-na-parada-gay.html>

De acordo com as perspectivas propostas pela pesquisa nos textos I e II, tem-se por hipótese que o fato das pessoas acreditarem em Jesus, apesar de não terem visto, a religião, pode ser considerada escândalo, pois rompe com valores morais e éticos. Neste caso exemplificado, a violência também perpassa, cruza o fato noticioso, na medida em que trata de sentimentos, devido à representação imagética construída pelo imaginário religioso, representação do bem, do sacrifício.

Para tentar estabelecer uma distinção, a violência ao tratar de representações que não são factuais, trata de sentimentos, por exemplo, a amizade, quando um amigo rouba um objeto, isto pode ser considerado uma violência.

Na continuidade das análises busca-se caracterizar as diferenças e/ou semelhanças nas interações sociais em que ocorrem a violência e escândalo de modo distinto e/ou entrelaçado a partir da representação linguística e imagética dos termos “crucificação” e a relação estabelecida entre “homofobia” e “cristofobia”.

<p>Texto I</p> <p>A crucificação é todo dia</p>	<p>Texto II</p> <p>Crucificação</p>
 <p data-bbox="435 996 981 1023">Agência Popular com G Diversidade LGBT de Anapolis</p>	

De acordo com as representações apresentadas nos textos I e II temos o termo “crucificação” como resgate do conhecimento sócio-histórico construído a partir do discurso fundador e religioso, referente ao suplício do Cristo na cruz.

Para tanto, aparece na foto a personagem crucificada, supostamente pregada na cruz e que de acordo com o título do texto I “ A crucificação é todo dia” e a afirmação com sentido testemunhal no texto II que indicam permanência da ação, frequência e recontextualização para o momento atual, das ações inflingidas a Jesus de acordo com o texto bíblico.

A partir do texto II, a recontextualização ocorre por meio de uma atualização do significado dos termos “humilhado, agredido e morto” para o contexto atual do grupo representado pela sigla GLBT (Gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros).

Texto III – Crucificação

Timeline Photos Like Page

Back to Album - Wonderful World of Alpaca's Photos - Wonderful World of Alpaca's Page Previous - Next

QUEM A HOMOTRANSFOBIA MATOU HOJE ?
homofobiamata.wordpress.com/ ...
homossexual é violentado sexualmente e morto a ...
homossexual é violentado sexualmente e morto a facadas em ...
homossexual é encontrado morto em Goiás - Brasil ...
homossexual é morto a facadas no Parque ... - Blogs
homossexual é espancado até a morte ...
IMAGEM FORTE: Jovem homossexual de Serra Talhada é ...
homossexual - Homem morto publicamente por ser ...
o vladinho vai morrer, jovem bissexual é assassinado em MG
QUEM A HOMOTRANSFOBIA MATOU HOJE ?
Bolsonaro: "Prefiro um filho morto a um herdeiro gay ...

Fotos de travestis mortas - Cabuloso.com - Uol
cabuloso.com.br/portal/.../fotos-de-travestis-mortas-...
Fotos de travestis mortas - Cabuloso.com - Fotos de travestis mortas - Projeção
Cabuloso: Veja as fotos (imagens) Fotos e Vídeos São Censurados, Fotos de Crisjo ...

Vídeo mostra três travestis sendo mortas - YouTube
www.youtube.com/watch?v=...
22 de mar de 2012 - Polícia divulga imagens da execução de três travestis em Goiânia
c/Clc Crime aconteceu em setembro em uma área de prostituição de

Travestis são mortas com 41 facadas em casa na região ...
www.dorcas.com.br/.../travestis-sao-mortas-com-41-facadas-em-casa-na-...
11 de mar de 2014 - Um duplo homicídio, na noite desse domingo (14), aconteceu na
residência de Barro São João, na região Leste de

Veja momento que pericia entra o corpo de travestis morta
noticias17.com.br/.../veja-momento-que-pericia-entra-o-corpo-de-travestis-morta-...
Um travesti morreu após se envolver por uma disputa via Internet, zona sul de São
Paulo, na manhã desta segunda-feira (25). Durante a tarde, a pericia ...

G1 - Travesti encontrada morta no AC tinha sido espancada ...
Apresentamos 243.000 resultados de 41 registros

Jovem lésbica é morta a facadas em Maringá e polícia ...
g1.com.br/.../jovem-lesbica-e-morta-a-facadas-em-maringa-e-policia-...
1 de mar de 2014 - Uma jovem lésbica foi morta a facadas em Maringá, cidade onde
suspeitam que o crime tenha sido motivado por homofobia. Ela ainda ...

Caso de lésbica morta a facadas em Maringá aguarda perícia
revistaboa.com.br/.../caso-lesbica-morta-facadas-em-maringa-aguarda-...
9 de mar de 2014 - O caso da estudante Raissa Santos, 21 anos, encontrada morta na
manhã de domingo do dia 24 de novembro, em Maringá, segue em ...

Lésbica é encontrada morta após sair da casa dos pais em ...
www.gay1.com.br/2014/12/lesbica-e-encontrada-morta-apos-sair-da-casa-...
2 de dez de 2014 - Do Gay 1 Uma jovem de 21 anos, foi encontrada morta com seis
motos três papéis de coca em uma área de várzea no Jardim Acaçuaçu ...

Igreja interrompe funeral e expulsa família ao descobrir que ...
supremacia.com.br/.../igreja-interrompe-funeral-e-expulsa-familia-do-brasil-...
Igreja interrompe funeral e expulsa família ao descobrir que morta era lésbica
destaque: Barbara Carbonari, 31 de janeiro de 2013, Geral ...

Like Comment [cabuloso.com - Uol](#)

Wonderful World of Alpaca
o que te ofende
você defende?

Album: Timeline Photos
Shared with: Public

No texto III a ressemantização pode ser considerada, na medida em que, a personagem projeta uma identificação com o sofrimento de Jesus Cristo crucificado, a partir dos acontecimentos narrados, reconstruindo a ideia de sofrimento e/ou suplício da personagem na cruz que representa o grupo GLBT por contexto de proximidade. A imagem de Jesus Cristo crucificado é representado como vítima de perseguição, como se espiasse ou tivesse que pagar pelas ações dos outros, ou seja, a personagem está “bancando” o cristo.

Texto IV – Deputado Federal Marco Feliciano postou a foto com mensagem de repúdio



De acordo com o texto IV temos a opinião, do Deputado Federal conhecido por seu posicionamento religioso na atuação política. O texto opinativo tem por objetivo desqualificar a ação representada no texto midiático, por meio de críticas ao acontecimento focalizado e incorporando também outros fatos, promovendo a recontextualização como no texto II.

Assim temos inicialmente a afirmação: Imagens que chocam, agridem e machucam em que estabelece uma estratégia de aceitação com o leitor, ao elaborar perguntas utilizando a contra-argumentação, reforçando o verbo “pode”.

Dependendo do contexto o que é permitido ou não? Quais são os limites do que pode ou não? As classes de poder estabelecem parâmetros e se estes são de modo geral, tradicionais e essencialmente conservadores, na medida em que buscam manter o “status quo”.

Segundo Bauman em *Modernidade líquida* os espetáculos tomam o lugar da supervisão sem perder o poder disciplinador do antecessor, ou seja, o tradicional. A obediência aos padrões tende a ser alcançada hoje em dia pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção. E aparece sob o disfarce do liver arbítrio em vez de revelar-se como força externa.

Texto V - Cristofobia



Por Cartunista Alpino | Blog do Alpino – qua, 10 de jun de 2015

Cristo refere-se “ao sagrado nome do Salvador”. Segundo o discurso religioso, Jesus, filho de Deus foi o escolhido para ser nosso (da humanidade) salvador. Considerando as ações, crenças e valores construídos em relação ao homossexual, entende-se que eles buscam para além da aceitação, a inclusão social. Sendo assim, a transposição dos sentidos mobilizados a partir do fato noticioso, trata do que é aceitável ou não, segundo essas crenças e valores. Por isso, a resignificação de homofobia para cristofobia.

A resposta “com o preço da cebola” no diálogo apresentado na charge, desfocaliza a preocupação manifestada pela outra personagem, tratando de destacar, hierarquizar questões consideradas mais relevantes no contexto social.

4. Considerações finais

De modo geral, a violência trabalha com as crenças e estas não são provadas, não há provas para elas, são representações, crenças não provadas e quando há a ruptura do marco das cognições, ocorre a violência com a crença da pessoa em algo. Diferentemente, o escândalo também trabalha com as cognições sociais, mas trata de valores morais e éticos, ou seja, os tipos de crenças do público-alvo.

Para tentar estabelecer uma distinção, a violência ao tratar de representações que não são factuais, trata de sentimentos, por exemplo, a amizade, quando um amigo

rouba um objeto, isto pode ser considerado uma violência. Os resultados obtidos das análises são parciais e até o momento indicam duas perspectivas: tanto a violência quanto o escândalo são relacionados às cognições sociais, só que a violência opera com conhecimentos sociais como forma de representação que não são factuais e o escândalo opera com valores morais, éticos e sociais, que são construídos a partir de provas, questões morais, constatações.

De acordo com as perspectivas propostas pelos textos apresentados, tem-se por hipótese que o fato das pessoas acreditarem em Jesus, apesar de não terem visto, a religião, pode ser considerada escândalo, pois rompe com valores morais e éticos. Na medida em que implica na conduta decorrente da vertente religiosa adotada.

No caso exemplificado, a violência também perpassa, cruza o fato noticioso, pois trata de sentimentos, devido à representação imagética construída a partir do imaginário religioso, representação do bem, do sacrifício.

Referências bibliográficas

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. São Paulo: Zahar Editora.
- Bazerman, Charles. (2005) *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Angela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortez Editora.
- Charaudeau, Patrick. (2006) *Discurso das mídias*. Trad. Angela M. S. Correa. São Paulo: Editora Contexto.
- Dias, A. R. (2003). *O discurso da violência: as marcas da oralidade no jornalismo popular*. São Paulo: Cortez.
- van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto- semantica y pragmatica del discurso* Ediciones Catedra. Madrid, Espanha.
- van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interaccion social: estudos sobre el discurso* (Vol. 2). Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2012). *Discurso e contexto*. São Paulo: Contexto.
- Eco, Umberto. (2015) *Apocalípticos e Integrados*. Trad. Perola de Carvalho. Coleção Debates, v.19. Ed. 7. Editora Perspectiva.
- Habermas, J. (1982). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1990). *Reading Images*. Geelong: Deakin University Press, 2000.
- Kress, G., & van Leeuwen, T (2006) *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge,[1996].
- Lasswell, H. D (1948) The structure and function of communication in society. In: Lymon Bryson Ed. *The communication of ideas*. Vol 37. New York Institute for Religious and Social Studies
- Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de comunicação* (2a ed.). (C. P. de Souza-e-Silva e D. Rocha, Trads.). São Paulo: Cortez.
- McLuhan, M. (1998) *Os meios de comunicação como extensão do homem*. Trad. Decio Pignatari. 9 ed. São Paulo: Cultrix.

Michaud, Yves. (2001) *A violência*. São Paulo: Editora Ática.

Moscovici, S. (2010). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. São Paulo: Vozes.

Santos, Jair Ferreira dos.(1998) *O que é pós-moderno*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense.

Silveira, R. C. P. (2000). *Opinião, marco de cognições sociais e a identidade cultural do brasileiro: as crônicas nacionais*. In N. Júdice (Org.), *Português língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto.

Souza, José Crisóstomo de (org). (2005) *Filosofia, Racionalidade, Democracia: os debates Rorty & Habermas*. São Paulo: Unesp.

Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Thompson, J. (2002). *O escândalo político: poder e visibilidade na era da mídia*. São Paulo: Vozes.

Petição on-line: discutindo a participação política na internet

Petición en línea: discutiendo la participación política en Internet

Monique Alves Vitorino

Universidade Federal de Pernambuco

moniquevitorino@gmail.com

Resumo

Um dos gêneros que contemplam as ações do ciberativismo é a petição on-line (ou abaixo-assinado virtual), a qual convida o internauta a uma parada para reflexão sobre questões que fazem parte da vida em sociedade e que estão, normalmente, distantes do poder de decisão da população em geral, provocando as pessoas a assumirem um lado em reivindicações de diversas naturezas. Contudo, como a constituição socio-retórica do gênero favorece o estabelecimento da participação política na internet enquanto uma ação cidadã? Um dos objetivos desta pesquisa é descrever e analisar traços funcionais e retóricos do gênero petição on-line, identificando possíveis propósitos comunicativos. Para isso, situamos nosso enfoque no conceito de gênero como ação social (Miller, 2009), bem como nos estudos retóricos de gêneros, os quais têm incidido sobre as interações entre a linguagem e a vida, e sobre as forças centrífugas e centrípetas capturadas em um momento de tensão (Miller, 2009; Bazerman, 2006; Bhatia, 2004; Swales, 2009). Com base na descrição e reflexão sobre algumas das práticas discursivas em que se insere a petição on-line, situamos as características que a configuram enquanto gênero pertencente à esfera comunicativa do direito de petição (ligado ao domínio discursivo do Direito/jurídico), inserido, contudo, na esfera de circulação da internet, a qual imprime, também, seus traços.

Palavras-chave: Análise de gênero; Petição *on-line*; Participação política.

Resumen

Uno de los géneros que componen las acciones del *ciberactivismo* es la petición *en línea* (o petición virtual), que invita a los usuarios de Internet a detenerse para reflexionar sobre temas que hacen parte de la sociedad y que son por lo general distantes del poder de decisión de la población en general, llevando a la gente a asumir un posicionamiento sobre cuestiones de diversa naturaleza. No obstante, ¿cómo la constitución socio-retórica del género favorece el establecimiento de la participación política en Internet como una acción ciudadana? Uno de los objetivos de esta investigación es describir y analizar las características funcionales y retóricas

del género petición en línea, identificando posibles propósitos comunicativos. Para tal, destacamos que nuestro enfoque asume el concepto de género como acción social (Miller, 2009), así como en los estudios retóricos de géneros, que se han centrado en la interacción entre el lenguaje y la vida, y sobre las fuerzas centrífugas y centrípetas capturados en un momento de tensión (Miller, 2009; Bazerman, 2006; Bhatia, 2004; Swales, 2009). Con base en la descripción y la reflexión sobre algunas de las prácticas discursivas en las que opera la petición *en línea*, situamos las características que la configuran como un género perteneciente a la esfera comunicativa del derecho de petición (relacionada con el dominio discursivo del Derecho/jurídico), incrustado, sin embargo, en la esfera de la circulación de la Internet, que le imprime, también, sus características.

Palabras-clave: Análisis de género; Petición en línea; Participación política.

1. Introdução

Petições *on-line* convidam a uma parada para reflexão sobre questões que fazem parte da vida em sociedade e que estão, normalmente, distantes do poder de decisão da população em geral. As pessoas são provocadas a assumirem um lado em questões de diversas naturezas; são chamadas à intervenção. Por sua vez, os internautas têm ao seu alcance a chance de poder intervir na ordem das determinações políticas e sociais apenas preenchendo um formulário com seu endereço de *e-mail* e clicando para “assinar” e/ou compartilhar aquela causa com seus contatos (por redes sociais ou *e-mail*).

É possível afirmar que a participação política e o exercício da cidadania têm sido influenciados pelo *modus vivendi* do ambiente virtual, o qual amplia sobremaneira o debate e a formação de opiniões. O visível despontar do debate político na internet pode ser proveniente, de acordo com Bazerman (2006, p. 121, grifo nosso), de uma “intensificação e maior disponibilidade de uma *tradicional cultura de fala política*”, segundo a qual os falantes mergulham em informações e comentários críticos, independentes e partidários, falando para uma audiência cada vez mais ampla.

Assim, desviando o foco dos resultados da participação política na internet para o modo como ela se dá, escolhemos descrever e analisar o desenho participativo promovido pelo gênero *petição on-line*. Inquietados por essa nova configuração das ações em torno do engajamento político e social na internet, pretendemos, neste artigo, descrever e analisar traços funcionais e retóricos do gênero *petição on-line*, identificando possíveis propósitos comunicativos. Para tanto, elegemos como base os pressupostos desenvolvidos por Miller (2009), Bazerman (2006), Bhatia (2004) e Swales (2009).

2. Conceito amplo de política e de cidadania

A fim de situar algumas noções caras à discussão feita nesta pesquisa, buscamos na ciência política algum aparato teórico. Recorremos a uma perspectiva que amplie nossa visão para a interpretação dos fenômenos identificados aqui, no intento de situar um entendimento de participação política e de cidadania mais adequado ao posicionamento crítico diante dos fatos da linguagem e da vida com o qual nos alinhamos. Além disso, desejamos salientar o caráter instável das relações sociais e a incompletude e precariedade da construção de identidades expressos nos textos.

Nesse sentido, Mouffe, filósofa política contemporânea, aporta na noção de antagonismo sua definição do político. Em *O regresso do político* (1996, p. 13), a autora defende que tomar consciência da impossibilidade da eliminação do antagonismo na constituição de uma sociedade plenamente democrática leva-nos a entender a existência de “um elemento de hostilidade entre os seres humanos”, fundamento do conflito político, de modo que a relação amigo/inimigo em política exerce um papel central e pode assumir muitas formas e tipos de relações sociais diferentes. O antagônico, nesse caso, não é o que poderíamos ver como danoso ou fator que impossibilita a convivência entre as pessoas, mas sim, a essência das relações sociais (sejam religiosas, étnicas, econômicas, ou outras), as quais estão no centro de um antagonismo político.

Mouffe (1996, p. 13) justifica sua ênfase nos antagonismos na medida em que entende que as identificações coletivas se dão em função “da criação de um ‘nós’ pela delimitação de um ‘eles’” no processo social. Nas tensões surgidas nesse contexto de conflito e diversidade inerentes, a “política” consiste em domar a hostilidade e tentar neutralizar o antagonismo que existe nas relações humanas (Mouffe, 2003), criando a unidade. Ela é a responsável por estabelecer as fronteiras entre o ‘nós’, determinando um ‘eles’. Daí que sempre irá existir a possibilidade de tal relação (nós/eles) ser transformada em uma relação do tipo amigo/inimigo.

Nesse sentido, de acordo com Mouffe (1996, p. 13),

o político não pode ser limitado a um certo tipo de instituição ou encarado como constituindo uma esfera ou nível específico da sociedade. Tem que ser concebido como uma dimensão inerente a todas as sociedades humanas e que determina a nossa própria condição ontológica.

A contribuição de Mouffe está em considerar todo ato em sociedade como um ato político. Em outras palavras, uma concepção de político como uma ontologia social. A autora baseia sua visão alternativa na diferenciação entre a esfera “do político” e a “da política” (Mouffe, 2003, 2005). Esta refere o entendimento de política como uma série de práticas, discursos e instituições através das quais uma ordem é criada; situam-se aí partidos políticos, igrejas, associações de classe, organizações institucionais do Estado. Tais instituições organizam a coexistência humana no contexto de conflito provido pelo político que, por sua vez, é o espaço do poder, do conflito e do antagonismo.

É nesse sentido que se afirma que as lutas de grupos minoritários por reconhecimento e expressão nas suas diversificadas frentes de atuação, e as diversas manifestações e afirmações de identidade são atos políticos; e que as mídias digitais, “na medida em que se misturam com a vida e alteram as relações sociais, se articulam também com as possibilidades de ação política nos vários sentidos da palavra, agregando novas dimensões à questão” (Martino, 2014, p. 85). A prática política, portanto, está na constituição das identidades, no terreno precário e vulnerável dos discursos.

Acerca da noção de cidadania, é constatado por Chávez e Fuentes (2010) certo esgotamento e insuficiência da noção liberal de cidadania — ser titular de direitos e deveres — para dar conta de práticas cidadãs emergentes. Mouffe defende que a forma como definimos cidadania está intimamente ligada ao tipo de sociedade e de comunidade política que desejamos. Assim, pensar a cidadania como algo mais do que a simples titularidade de direitos e deveres está, a seu ver, atrelado a uma concepção moderna de cidadania, que respeita o pluralismo e a liberdade individual. Uma vez que o sujeito se inscreve em relações sociais, e não existe independentemente destas, “um certo tipo de cidadania é resultado de determinadas práticas, discursos e instituições” (Mouffe, 1996, p. 79).

A autora entende a cidadania como uma ‘identidade política’, o que favorece a construção de uma nova concepção de cidadão. Como forma de identificação, e não um estatuto legal puramente, o cidadão deixa de ser apenas “um recipiente passivo de direitos específicos que goza da proteção da lei”, tornando-se muito mais dinâmico a partir do momento em que, por meio de uma identidade política que se assume, pode se empenhar “em muitos empreendimentos com finalidades diferentes e com diversas concepções de bem” (Mouffe, 1996, p. 95).

Tal abordagem insere o sujeito portador de diversos projetos identitários na definição de cidadania, sustentando nossa compreensão de que a ação cidadã está ligada a uma *performance* de construção pública de identidade a ser examinada em relação às práticas discursivas relativas ao gênero petição *on-line*. Nesse sentido, a autora destaca que a cidadania não é uma identidade entre outras, mas um princípio articulador, já que une pessoas através do reconhecimento e compartilhamento de um conjunto de conhecimentos e valores ético-políticos.

3. Internet e participação política

No meio virtual, informações e comentários pululam o tempo todo nas redes sociais, principalmente. A este respeito, uma das mudanças importantes promovidas pelo ciberespaço se deu na produção e distribuição da informação. Ao contrário da forma como era feita pelos *mass media*, ou seja, de cima para baixo, agora a informação possui uma arquitetura distribuída, onde os participantes se inter-relacionam com os produtores da informação de maneira horizontal. Tal arquitetura distribuída favorece que, através dos canais de comunicação disponíveis, o direito à voz se torne mais dinâmico, flexível e democrático do que era na mídia tradicional.

Isso ampliou definitivamente a possibilidade de as pessoas assumirem publicamente — na ânsia de se mostrarem cada vez mais — posições acerca de temas das mais diversas ordens, aumentando, também, as chances de seus argumentos serem referendados, questionados ou refratados ampla e rapidamente. Uma noção ampla de política, que se dirige às possibilidades de ação no espaço público, coloca tais defesas de pontos de vista, de ideias sobre governos, pessoas e estilos de vida, como um fenômeno político. Isto é, assumir um lado em questões ligadas a gênero, etnia, classe social, decidir o que se é, ter uma identidade, e debater isso no espaço público sem território da internet torna-se uma ação para além da política institucional. Esse entendimento também amplia o potencial de engajamento das ferramentas disponíveis aí, o que encontra respaldo nos fenômenos que vemos manifestados no *ciberativismo*.

A este respeito, salienta Martino (2014, p. 110): “a forma da participação política em rede parece se desenvolver em torno de polos de interesse e ação, permitindo a formação de espaços de discussão objetivados na livre troca de argumentos entre os participantes. Em outras palavras, na formação de ‘esferas públicas’, no plural, *online*”. As quais se abrem para a livre participação dos interessados, abrangem todos os tipos de engajamento, não dependem das informações das mídias tradicionais, nem da presença de um cidadão de um lugar específico. Tais participações políticas podem ser ágeis, momentâneas e desconexas, traduzindo o modo de vida de uma sociedade em rede, que não distingue mais o *on-line* do *offline*. O amplo, irreversível e promissor caminho que a participação política, e com ela, o ativismo, encontrou na internet, tem, na petição *on-line*, importante instrumento de pressão.

4. Análise de gêneros

Sabe-se que o crescente interesse na análise de gêneros a partir das ações e papéis sociais disponíveis fez surgir várias tendências de abordagem de seu ensino e pesquisa (cf. Bawarshi & Reiff, 2013; Motta-Roth, 2008; Meurer, Bonini & Motta-Roth, 2005; Bhatia, 2004). Tais tendências criaram “um rico aparato teórico interdisciplinar que convida ao debate sobre práticas discursivas a partir do conceito de gênero” (Motta-Roth, 2008, p. 349). Entretanto, conforme Swales (2009a, p. 4), o início deste século vem presenciando uma fusão no movimento que envolve o gênero, ou seja, “as divisões entre as três [principais] tradições (ESP, ERG, LSF) tornaram-se muito menos acentuadas — mesmo se elas não tenham desaparecido completamente”.

O entendimento do gênero dentro de tais concepções atuais estende a análise para além do produto textual, incorporando o contexto em sentido amplo. Segundo Bhatia (2004), nesse nível, em adição ao conhecimento textual, a análise do gênero tem em conta a consciência e o entendimento das práticas compartilhadas pelas comunidades de discurso e suas escolhas de gênero para realizar suas tarefas diárias. Daí resulta a multidisciplinaridade da análise de gêneros praticada atualmente, a qual, para tentar abordar o “mundo real do discurso” — complexo, dinâmico, em constante desenvolvimento e muitas vezes pouco previsível (Bhatia, 2004) —, se concentra

em suas regularidades: uso de recursos léxico-gramaticais, discursivos e genéricos; situações retóricas que frequentemente recorrem; formas de uso, de interpretação e de representação de si dos usuários etc.

Nesse “movimento de assimilação de pontos de vista” (Swales, 2009a), embora o foco de interesse mude dentro das tendências, há um ponto em comum: “a análise de textos, em seu conteúdo temático, organização retórica e formas linguísticas, em função dos objetivos comunicativos compartilhados por pessoas envolvidas em atividades sociais, em contextos culturais específicos” (Motta-Roth, 2008, p. 343). Nesta mesma esteira, para Bhatia (2009, p. 161), os aspectos convencionais que embasam a análise de gêneros hoje são: a) a recorrência de situações retóricas; b) os propósitos comunicativos compartilhados; e c) as regularidades de organização estrutural.

O foco do estudo do gênero na ação social (Miller, 2009) que o realiza permite que se reconheçam inúmeros aspectos ligados ao seu “alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo” (Marcuschi, 2010, p. 19). Além disso, ao definir gênero como “ação retórica baseada em situações recorrentes”, Miller (2009) muda o foco do estudo das características linguísticas dos gêneros para as ações realizadas por meio deles; dos requisitos formais para os fins sociais. A partir daí gêneros vão ser definidos *não só* por características tipificadas *como também* por ações tipificadas que eles fazem acontecer. Isto é, reconhece-se o seu papel tanto na organização como na geração de textos e de ações, numa complexa e dinâmica relação recíproca (Bawarshi & Reiff, 2010). Gêneros são, agora, *constitutivos* da atividade humana, tornando-a possível por suas convenções ideológicas e retóricas.

Nesse sentido, deixando de lado a visão do gênero como recurso comunicativo isolado, a pesquisa em gêneros textuais se insere numa rede complexa, no interior da qual o gênero transita entre diversificadas formas de expressão pela linguagem. Segundo Bazerman (2006, p. 114), “mudanças na tecnologia caminham de mãos dadas com os usos mais amplos de novos canais da comunicação escrita”. Assim, identidades e formas de vida são construídas dentro dos espaços sociais em desenvolvimento, identificados por atos comunicativos reconhecíveis. O trabalho de analistas de gênero é acompanhar essas regularidades textuais e irregularidades reconhecíveis e explicá-las em termos das circunstâncias sociais relevantes e pertinentes e das exigências retóricas que eles geram (Swales, 2009a).

5. Investigando a petição on-line

Para compreendermos as práticas e os conhecimentos que o gênero petição *on-line* mobiliza, elaboramos um percurso metodológico apoiado em Bazerman (2006), que recomenda o exame de uma coleção de textos do mesmo gênero para aumentar as perspectivas de pesquisa empírica sobre gêneros escritos, e em Bhatia (2004), que desenvolve um modelo multidimensional e crítico para a análise baseada em gêneros do discurso escrito.

Apresentamos a seguir um exemplo de análise que pretende caracterizar, com uma pequena amostra de um *corpus* de pesquisa, alguns aspectos funcionais e retóricos da petição *on-line*. Para isso, após investigarmos os principais *sites* que prestam o serviço de hospedagem de petições *on-line*, selecionamos três — dos quais coletamos o conjunto de textos a serem analisados —, tendo como critério tanto o número elevado de membros, destacado nas próprias *homepages* das comunidades, como o fato de apresentarem, também disponíveis nas páginas iniciais (por *hiperlink*) política de privacidade, termos de uso e *copyright*. Intuímos que esses critérios possam conferir algo de relevante e confiável às páginas conforme sejam buscadas por outros usuários da internet. Além disso, tanto os “termos de uso” como a “política de privacidade” dos *sites* podem nos fornecer mais dados acerca das práticas discursivas, das restrições e atribuições do gênero e dos participantes.

Tivemos, portanto, o Avaaz.org, o Change.org e o PetiçãoPública.com.br — os três são organizações internacionais com sedes operando no Brasil. Destas três páginas, coletamos em um dia — 26/07/2014 — as petições disponibilizadas diretamente nas respectivas *homepages*, totalizando 54 textos: 15 do Avaaz, 23 do Change e 16 do Petição Pública. A fim de preservar o *layout* original do gênero, optamos por utilizar um programa de computador que “fotografa” a página diretamente do navegador, o *Webpage Screenshot*.

Para este trabalho, selecionamos três petições de cada *site*, dentre as que foram coletadas nesta incursão. Escolhemos as três que exibiam, naquele momento da coleta, maior número de assinaturas, visto que o fato de ter número elevado de assinantes/apoiadores nos parece ser um índice de que o texto cumpra melhor os propósitos comunicativos do gênero.

Vejamos:

Avaaz.org

TÍTULO	N.º DE ASSINATURAS	REMISSÃO
Pelo fim da epidemia de estupros	1.990.063	AV01
Uma solução para a Síria	1.147.348	AV02
Um lar para Snowden	1.038.919	AV03

Change.org

TÍTULO	N.º DE ASSINATURAS	REMISSÃO
Não execute Meriam Yehya Ibrahim por ser cristã #SaveMeriam	1.091.963	CH01
Preserve a caatinga, crie imediatamente o Parque do Tatu-Bola #parquedotatu	188.524	CH02
Construa um monumento em homenagem aos trabalhadores mortos nas obras da Copa	179.942	CH03

PetiçãoPública.com.br

TÍTULO	N.º DE ASSINATURAS	REMISSÃO
Abaixo-assinado Não à Usina de Belo Monte!	431.937	PP01
Abaixo-assinado Pena máxima de crime de maus tratos para a enfermeira que matou o yorkshire	416.386	PP02
Abaixo-assinado contra o aumento nos salários do presidente da República, ministros e parlamentares. Dezembro/2010	317.403	PP03

O percurso que seguimos aqui parte da localização do gênero dentro do universo jurídico a que ele remete. Para isso, abordamos o “direito de petição” enquanto uma esfera comunicativa na qual se produzem gêneros específicos, comparando alguns fatos discursivos mobilizados por esses gêneros com os da petição *on-line*, a fim de desenhar uma configuração de suas características funcionais, de acordo com Bhatia (2004). Em seguida, discutiremos sobre aspectos ligados à nomeação deste gênero e suas implicações.

O direito de petição é um instrumento de exercício da cidadania assegurado pela Constituição Federal que garante a participação política direta na defesa de direitos ou contra ilegalidades ou abuso de poder. Conforme Bonifácio (2004), a origem do direito de petição se localiza na monarquia inglesa ainda na Idade Média, quando os súditos faziam pedidos ao rei, e sua Majestade, por seu turno, os atendia de acordo com seu juízo, o que limitava o exercício da cidadania.

Já na República, o cidadão pode participar do processo político não apenas na escolha de seus representantes, mas, também, na defesa dos direitos individuais ou coletivos, de interesse público. O cidadão, assim, “peticiona” para reclamar, reivindicar, denunciar, requerer, sugerir, interpor, reivindicar, opinar, advertir, enfim, atos que intencionam provocar a ação do Estado contra posturas em desacordo com o estado democrático e de direito, exercendo papel político ativo frente aos poderes públicos (Bonifácio, 2004).

Esses atos visam modificar uma situação (Bazerman, 2006), e são mediados por diversos gêneros escritos, dentre os quais, podemos citar a petição inicial — “meio formal pelo qual o autor deduz em juízo uma causa fazendo assim nascer um processo” (Tulio, 2012, p. 94) —, a carta de petição, a ação popular, o requerimento, a representação. Sem entrar na discussão acerca do *status* e das fronteiras e peculiaridades que distinguem cada um desses gêneros, o que pode ser feito posteriormente, caso nos deparemos com essa necessidade, queremos evidenciar genericamente alguns aspectos da sua constituição que podem nos ajudar a entender nosso objeto de pesquisa.

Nesse contexto, podemos concluir que esses gêneros compartilham pelo menos um dos seus propósitos comunicativos, dentro da esfera sociodiscursiva comum

do Direito/sistema jurídico, qual seja, o de solicitar/pedir a defesa de direitos (de interesse particular ou geral) a um setor público hierarquicamente superior, já que “a existência de organizações sociais indica relações de poder e direitos de participação” (Bonifácio, 2004, p. 75).

Além disso, os gêneros pelos quais se exerce o direito de petição compartilham os seus interlocutores, isto é, a pessoa individual ou coletiva, de um lado, e os poderes públicos e seus órgãos e autoridades, de outro. Saliente-se, também, no plano textual, o conteúdo temático, que abrange “reclamações ou queixas destinadas à defesa de seus direitos, da constituição, das leis ou do interesse geral” (Bonifácio, 2004, p. 82); e o tom respeitoso segundo o qual o registro da linguagem deve ser elaborado, sendo redigidos de maneira lógica e compreensível (Tulio, 2012). O que nos remete às formalidades do Direito, cujas diversas expressões frequentemente constituem “estereótipos normativos, uma vez que, fora dos seus contextos específicos e profissionais de uso, produzem ‘efeitos de verdade’, cujo poder argumentativo reside no fato de já estarem cultural e ideologicamente cristalizados e universalmente aceitos” (Mozdzenski, 2008, p. 135-6).

Localizando a petição *on-line* no contexto das práticas sociodiscursivas brevemente descritas até aqui, e relacionando-as com os aspectos que podem ser visualizados na amostra recortada para esta análise, podemos afirmar, com base em alguns trechos dos textos, que ela compartilha o propósito comunicativo de “solicitar/pedir a defesa de direitos a um setor público hierarquicamente superior”, por exemplo:

- *Enquanto cidadãos de todos os cantos do mundo, horrorizados com o massacre de crianças inocentes na Síria, exigimos que V. Exas coloquem de lado suas diferenças e encontrem uma solução diplomática (...) [AV02].*
- *Como cidadãos de todo o mundo profundamente preocupados com a violação em massa de nossa privacidade, pedimos a V. Exas que concedam asilo a Edward Snowden, que denunciou a espionagem norte-americana [AV03].*
- *Frente ao mal (sic) estado de conservação de seu habitat principal, a Caatinga, nós estamos pedindo que o Ministério do Meio Ambiente se comprometa imediatamente com a criação do Parque do Tatu-Bola no Nordeste do Brasil [CH02].*
- *Decidi criar esta petição para pedir uma homenagem aos trabalhadores que morreram na Copa [CH03].*

Por outro lado, há produções que não exibem explicitamente um pedido de solução de conflito, de resolução de um problema, de defesa de um direito etc., mas sim, têm o propósito de chamar/convocar o interlocutor para apoiar uma causa:

- *Vamos lutar contra esse crime!! [PP01].*
- *Vamos mostrar a indignação do povo brasileiro quanto ao*

autoritarismo evidente na manipulação do orçamento e dos recursos provenientes de arrecadação de impostos e cofres públicos [PP03].

- *Assine e mande um recado ao governo do Sudão para que respeite o direito de escolha religiosa e para que liberte Meriam!* [CH01].

No que se refere aos interlocutores, os produtores da petição *on-line* são usuários da internet que possuam, no caso dos termos de uso do Avaaz e do Change, pelo menos 13 anos de idade (para realizar cadastro e, por sua vez, criar, assinar e/ou compartilhar petições e se engajar em outras formas de ativismo oferecidas pelos sites). Alguns textos trazem canais, como no caso das petições do Change, com *links* para os perfis, criados no próprio *site*, dos usuários que os produziram, e a petição AV01, que traz a assinatura de *Alaphia Zoyab, coordenadora de campanhas da Avaaz*. As petições do Petição Pública não são assinadas, porém nelas há um *link*, à direita do texto, intitulado *Contatar Autor*.

Acerca do auditório, temos o mesmo público que pode criar os textos como alvo destes. Embora no gênero encontremos os respectivos destinatários, autoridades e poderes públicos, aos quais os pedidos, reclamações, e indignações de modo geral devem ser direcionados — [PP01] *Presidente da República, Supremo tribunal Federal*; [CH01] *Governo do Sudão*; [AV01] *primeiro-ministro indiano Narendra Modi*, para citar alguns exemplos —, o auditório, isto é, o leitor que concentra a atenção do produtor, é o internauta, com quem ele se une a fim de lograr adesão a sua causa: *vamos lutar* [PP01], *vamos mostrar a indignação* [PP03], *se conseguirmos assinaturas suficientes* [CH02], *unimos nossas vozes às vozes do povo indiano* [AV01].

O conteúdo temático das petições *on-line*, assim como o dos gêneros que fazem parte das práticas ligadas ao direito de petição, é localizado no campo da indignação, do protesto, da insatisfação, enfim, da busca por direitos e contra ilegalidades. A seleção vocabular ativa sentidos que despertam, também, indignação, traduzindo o apelo emocional dos textos: *crime, autoritarismo, manipulação, massacre, lampejo de esperança, maus-tratos, humilhações, crise* etc. Além disso, as escolhas léxico-gramaticais, de modo geral, se enquadram no uso formal da língua, com algumas inserções que revelam a ligação deste gênero com os usos típicos do ambiente virtual, como as *hashtags*, indexadores de temas e discussões próprios das redes sociais *Twitter* e *Facebook*: *#SaveMeriam* [CH01] e *#parquedotatu* [CH02]; e o largo uso do sinal de exclamação: *Vamos lutar contra esse crime!!* [PP01], *Cassação do registro do conselho regional de enfermagem!* [PP02], *Isso é nojento!* [AV01], *Saiu em toda a imprensa!* [AV03].

Com base na descrição e reflexão sobre algumas das práticas discursivas em que se insere a petição *on-line*, situamos as características que a configuram enquanto gênero pertencente à esfera comunicativa do direito de petição (ligado ao domínio discursivo do Direito/judicial), inserido, contudo, na esfera de circulação da internet. Desse modo, tendo em vista que “os gêneros são, em última análise, o reflexo de

estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura” (Marcuschi, 2010, p. 34), tentamos construir, baseados em Bhatia (2004, p. 170), uma configuração geral das características funcionais desse gênero traçadas até aqui.

Propósitos comunicativos	- Solicitar/pedir a defesa de direitos a um setor público hierarquicamente superior; - Chamar/convocar o interlocutor para apoiar uma causa.
Conteúdo	Voltado para reclamações ou queixas, indignação ou protestos, insatisfações de modo geral, e destinado à defesa de direitos (particulares ou de interesse geral), da constituição, das leis e contra ilegalidades.
Participantes	Internautas. Jovens a partir dos 13 anos podem produzir petições, porém, não há como garantir maiores informações sobre os leitores/receptores que se engajam por meio desse gênero, já que o ambiente virtual é democraticamente livre.
Meio/Canal	Meio escrito, com proposta argumentativa aparentemente mais emocional do que informacional; e hipertextual, contendo elementos que configuram uma identidade própria do gênero no ambiente virtual, tais como links, guias de compartilhamento por meio de redes sociais, hashtags, espaço para comentários etc.

Considerações finais

Com base na descrição e reflexão sobre algumas das práticas discursivas em que se insere a petição *on-line*, situamos as características que a configuram enquanto gênero pertencente à esfera comunicativa do direito de petição (ligado ao domínio discursivo do Direito/jurídico), inserido, contudo, na esfera de circulação da internet, a qual imprime, também, seus traços. E a caracterizamos como um gênero de participação política direta, inerente ao direito de petição, no qual pessoas se engajam em nome do exercício da cidadania.

Nossa pesquisa leva-nos a pensar que estamos diante de um gênero de ampla circulação e visibilidade públicas, utilizado como meio de expressão de dissenso e de paixões, de articulação de discussões e debates, e de alto poder argumentativo e persuasivo para a mobilização social em atos de lutas diversas e resistência ao poder vigente, que dá voz a grupos e a causas igualmente diversos.

Referências bibliográficas

- Bawarshi, A. S. (2003). The genre function. In A. S. Bawarshi. *Genre and the invention of the writer: reconsidering the place of invention in composition*. Longan, Utah: Utah State University Press.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2013). *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. (B. G. Bezerra, Trad.). São Paulo: Parábola.

- Bazerman, C. (2006). *Gêneros textuais, tipificação e interação* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum.
- Bhatia, V. K. (2009). A análise de gêneros hoje. In B. G. Bezerra et. al. (Orgs.), *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe.
- Bonifácio, A. C. (2004). *Direito de petição: garantia constitucional*. São Paulo: Método.
- Chávez, P., & Fuentes, C. (2010). Nuevas ciudadanía en espacios emergentes de participación. *Praxis*, (18), 65-89.
- Freedman, A. (2008). Interaction between theory and research: RGS and stud of students and professionals working “in computers”. In N. Artemeva & A. Freedman. *Rhetorical genre studies and beyond*. Winnipeg: Inkshed.
- Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionisio, A. R. Machado & M. A. Bezerra. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola.
- Martino, L. M. S. (2014). *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes*. Petrópolis: Vozes.
- Mendonça, D. de. (2012). Emancipação e diferença, de Ernesto Laclau. Resenha de Daniel de Mendonça. *Estudos Políticos*, (4). Recuperado em 1 junho, 2015, de <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2012/04/4p130-135.pdf>.
- Meurer, J. L., Bonini, A., & Motta-Roth, D. (2005). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- Miller, C. R. (2009). *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Motta-Roth, D. (2008). Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A*, 2(24).
- Mouffe, C. (1996). *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva.
- Mouffe, C. (2003). Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, 2(3), 11-26.
- Mouffe, C. (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Rev. Sociol. Polít.*, 25, 11-23.
- Mozdzinski, L. P. (2008). *Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Swales, J. M. (2009). Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In B. G. Bezerra, B. Biasi-Rodrigues & M. M. Cavalcante (Orgs.), *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe.
- Swales, J. M. (2009a). Worlds of genres: Metaphors of genres. In C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.

**CORDEL – “ACONTECEU, VIROU POESIA”:
A evolução e a adaptação do gênero midiático às
novas tecnologias**

**CORDEL – “ACONTECEU, VIROU POESIA”:
The evolution and adaptation of middle popular
genre to the new Technologies**

**Patrícia Peres Ferreira Nicolini, Clesiane Bindaco Benevenuti &
Analice de Oliveira Martins**

Mestranda da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)

Mestranda da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)

Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)

patricianicolini@saocamilo-es.br clesiane@gmail.com analice.martins@terra.com.br

Resumo

A Literatura de Cordel é um gênero de poesia-narrativa muito popular e oriundo da Idade Média, no entanto, sua simplicidade e funcionalidade midiática sobreviveram apesar da evolução das tecnologias e das mídias, uma vez que historicamente esse gênero textual popular ocupou o espaço do jornal, do rádio e da televisão no cotidiano das pessoas, principalmente no Nordeste, como meio pelo qual essas pessoas constituíam uma realidade e sua representação, dando a esses sujeitos o poder de inserção social, como também subsídios para a organização, classificação e compreensão do mundo. A proposta desse simpósio é oportunizar a discussão da relevância da Literatura de Cordel no século XXI como fenômeno midiático popular ainda em circulação, pontuando a evolução desse gênero textual e sua adaptação às novas tecnologias e a um novo público. Nessa perspectiva, vários textos desse gênero em diferentes recortes históricos serão levados à reflexão numa abordagem investigativa e documental no intuito de levantar-se um panorama geral da evolução do cordel e sua aceitação no mundo contemporâneo. Espera-se que tal abordagem resulte em novas inferências sobre o dinamismo e maleabilidade do discurso cordelista enquanto fenômeno midiático.

Palavras-chave: Cordel; Fenômenos midiáticos; Novas tecnologias.

Abstract

Cordel literature is a genre of very popular poetry-narrative and native from Middle Ages, however, its simplicity and its middle functionality survived despite of technology revolution and media communication, once historically, this popular textual genre held the journal, radio and television space in people's everyday, as a way these ones constituted a reality and its representation, providing these

subjects the power of social insertion, as well as aids to organization, classification and comprehensions of the world. The purpose of this symposium is providing the discussion of cordel literature relevance in 21st century as a popular middle phenomenon that is still in currency, punctuating the evolution of this textual genre and its adaptation to the new technologies and to a new public. In this perspective, many texts of this genre in different historical clippings will be taken into a reflection in an investigative approach and documental aiming to raise a general viewpoint of cordel's evolution and its acceptance in the contemporary word. It's expected that this approach results in some new inferences about the dynamism and malleability of cordel literature discussion as middle phenomenon.

Keywords: Cordel; Middle phenomenon; New technologies.

1. Introdução

Este artigo pretende analisar um tipo muito especial de narrativa em versos: os textos de cordel. A Literatura de Cordel é muito popular na cultura nordestina e é produzido por poetas conhecidos como cordelistas. Quase sempre escrita em versos, é um poema narrativo que trata dos mais variados assuntos, os versos são rimados e metrificados, geralmente de seis, sete ou dez sílabas poéticas. As estrofes têm, frequentemente, seis, oito ou dez estrofes. As histórias mais frequentes são as engraçadas, de amor, valentia e têm no Nordeste sua maior fonte de inspiração.

Há ainda os cordéis que criticam ou elogiam fatos, pessoas ou ações políticas; podem apresentar lições de moral ou conselhos. A linguagem utilizada é bastante simples, próxima do coloquial, com frequência são usadas gírias e expressões populares, às vezes são reproduzidas até mesmo a pronúncia regional de algumas palavras. As capas dos folhetos normalmente são ilustradas com uma técnica de gravura que utiliza madeira como matriz, a xilogravura. José da Costa Leite, no folheto "Sertão, folclore e cordel", estabelece a seguinte definição para esse gênero textual:

Cordel é folheto em versos

Como Manoel Riachão		Rogaciano e Dorotéia
Zezinho e Mariquinha	Jacinto e Esmeraldina	O Herói João de Calais
Juvenal e o Dragão	O Príncipe Roldão e Lídia	E a Princesa Constança
Os aventureiros da Sorte	Juvenal e Jovelina	Batalha de Ferrabraz
José de Souza Leão	As Proezas de João Grilo	A Prisão de Oliveiros
Narciso e Iracema	Princesa da Pedra Fina.	Zé Garcia e outros mais.

O autor quer mostrar a mistura bem própria da nossa cultura que no cordel não poderia ser diferente, misturando histórias vindas da Europa com outras criadas no sertão do Brasil, nas quais histórias de reis e rainhas de terras distantes compartilham o mesmo prestígio do gosto popular das histórias de Zezinho e Mariquinha, Iracema e João Grilo e a célebre história de Manoel Riachão que desafiou o diabo.

Esse é objetivo maior do artigo, compreender como um poema popular que conta uma história com começo, meio e fim, produzido e consumido por pessoas simples, geralmente sertanejos nordestinos, desempenhou o papel de mídia popular, informando e entretendo, por muito tempo e conseguiu sobreviver e se adaptar as novas mídias e tecnologias, formando novos leitores.

A motivação para o trabalho surgiu com a constatação de milhares de *sites* e *blogs* que publicam e divulgam o cordel no país e no mundo por meio da internet. Além da aprovação do Ministério da Educação para vários projetos de pesquisadores-docentes que têm o cordel como objeto de estudo e acreditam em seu potencial como instrumento de aprendizagem e formador de leitores.

Para os alunos [...] a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo. (Ministério da Educação 1998, p. 66).

A pesquisa foi fundamentada em entrevistas de poetas cordelistas publicadas em *sites* e *blogs* que divulgam o gênero, principalmente o *site* da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC); como também em folhetos de vários poetas cordelistas e em artigos científicos de pesquisadores do gênero, como Octavio Paz que diz que:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro [...]. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia da Idéia. Loucura, êxtase, logos. Regresso à infância [...] (Paz, 1982, p. 15).

A metodologia adotada para atingir o objetivo proposto foi a pesquisa bibliográfica, a busca por *sites* e *blogs* que divulgassem o gênero e a pesquisa à procura de músicas, filmes e novelas que dialogassem com a Literatura de Cordel, no intuito de mapear a origem dessa Literatura, averiguar sua importância como mídia popular para o sertanejo nordestino, como também sua transição de “jornal do sertão” para a web, assim como sua influência e inspiração para outras linguagens artísticas; sua maturação acadêmica como objeto de estudo que proporcionou sua implantação na sala de aula como ferramenta de aprendizagem e colaboradora na formação de leitores.

2. Cordel: do jornal do sertão à web

A literatura de Cordel chega a Península Ibérica por volta do século XVI, segundo informações no site da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC). Em Portugal, os textos de cordel eram chamados “*folhas volantes*” ou “*folhas soltas*”, a venda desses folhetos era privilégio de cegos. Segundo Márcia Abreu, a literatura de cordel portuguesa “[...] abarca autos, pequenas novelas, farsas, contos fantásticos, moralizantes, histórias, peças teatrais, hagiografias, sátiras, notícias... além de poder ser escrita em verso ou sob a forma de peça teatral” (Abreu, 1999, p. 21).

Diferente do que ocorreu no Brasil, os cordéis portugueses eram escritos e lidos por pessoas que pertenciam a uma camada mais privilegiada da sociedade, eram advogados, professores, padres, médicos, entre outros, a semelhança com os folhetos brasileiros seria a impressão da obra em papel barato, a venda em feiras, praças, mercados e o fato dos folhetos serem consumidos coletivamente, isto é, uma pessoa letrada comprava e lia o cordel para grupos não letrados.

Na Espanha, o texto de cordel era chamado de “*pilegos sueltos*”, com o tempo, tal denominação passou a nomear esse tipo de texto por toda América Latina. Na França, correspondia à *littérature de colportage*, uma literatura dirigida ao meio rural, por meio do *occasionnels*, enquanto nas cidades prevalecia o *canard*. Rodolfo Coelho Cavalcante, no folheto “Origem da literatura de cordel e sua expressão de cultura nas letras de nosso país”, estabelece a diferença:

Na França, também Espanha	No Brasil é diferente
Era nas bancas vendida,	O cordel-literatura
Que fosse em prosa ou em verso	Tem que ser todo rimado
Por ser mais preferida	Com sua própria estrutura
Com seu preço popular	Versificando em sextilhas
Poderia ser encontrar	Ou senão em setilhas
Nas esquinas da avenida.	Com métrica mais pura.

No Brasil, o cordel chega na bagagem dos colonizadores lusos, por volta do século XVIII e se propaga pelo país, tendo maior circulação na região Nordeste que se transformou em berço para essa literatura popular. A explicação para alguns historiadores e pesquisadores sobre a popularidade do cordel no Nordeste seria o fato de Salvador – BA ser capital do Brasil na época, dessa forma, é natural que as manifestações culturais fossem mais intensas nessa região.

No princípio, o cordel era uma Literatura Popular que se propagava apenas pela oralidade, conforme pesquisa de Ruth Brito Lemos Terra e Rosilene Alves de Melo, foi o poeta paraibano Leandro Gomes de Barros, no final do século XIX, um dos primeiros a produzir os folhetos impressos, na sequência Francisco das Chagas Batista segue seus passos. Os folhetos que agradavam a todas as classes ganharam a região, os temas mais diversos eram publicados, principalmente os temas sociais inspirados na vida dos nordestinos. No começo do século XX, o editor e poeta José Martins de Athayde alavanca a edição dos cordéis com novas técnicas de impressão, graças a ele, as características gráficas dos folhetos foram estabelecidas, de oito a dezesseis páginas para as pejejas e poemas de circunstâncias; vinte e quatro a cinquenta e seis páginas para os romances.

As regras de composição e comercialização dos folhetos foram constituídas nesse período, assim como a constituição de um público. No início, os folhetos eram produzidos em tipografias de jornal, depois passaram a serem impressos em tipografias dos próprios poetas. Leandro Gomes de Barros garantia o sustento de

sua família com a criação, publicação e venda de seus versos. Em 1913, Francisco das Chagas Batista criou sua tipografia “Livraria Popular Editora”, na qual editou e publicou o folheto de muitos poetas da região, os dois poetas ficaram conhecidos por suas viagens pelo Nordeste nas quais vendiam seus folhetos. As vendas também eram feitas nas ruas e pelo correio, em 1920, os cordéis passaram a ser encontrados nos mercados públicos. Nesse contexto, os autores não conseguiam mais dar conta de criar, produzir e vender suas obras, dessa forma surge a necessidade de contratar “agentes revendedores”.

Um fato curioso, com a morte do poeta Leandro Gomes de Barros, sua viúva vende todos os direitos autorais das publicações da obra de seu marido ao poeta João Martins de Athayde. No início, Athayde colocava seu nome no final do livreto como dono dos direitos da obra, preservando o nome de Leandro Gomes de Barros como autor original. Com o passar do tempo, Athayde toma o lugar do poeta como autor da obra. O cordel ganha mercado e público, uma literatura popular muito apreciada e reconhecida pelo nordestino.

Nessa perspectiva, a Literatura de Cordel se tornou uma fonte potencial de informação e um meio de comunicação acessível, sua linguagem simples e sua fácil aquisição proporcionaram às camadas menos privilegiadas socialmente e economicamente uma fonte de conhecimento e uma “voz” que os representassem. Uma cultura que se moderniza e se transforma, mas não apaga suas raízes. Segundo Cristiane Maria Nepomuceno:

À própria cultura popular e ao povo cabe reinventar, recriar e ressignificar o seu saber e o seu saber-fazer. Revelar a todos que seu universo vai além da conservação, preservação ou resgate, tampouco pré-moderna e atrasada. Necessário se faz apreender a cultura popular como resultado de momentos históricos específicos e conseqüentemente dinâmica, apta a apropriar-se das práticas culturais mais diversas e adaptá-las ao seu cotidiano (Nepomuceno, 2005, p. 31).

É notória a renovação da Literatura de Cordel, os folhetos que antes eram vendidos em feiras em cidades nordestinas, agora circulam nos ambientes acadêmicos; alcançaram outras linguagens como a música, o teatro e o cinema, além de estarem presente no ambiente virtual, como *sites* e *blogs*. As novas tecnologias estão proporcionando ao cordel uma nova roupagem e maior velocidade em sua circulação, assim, renovando o público, no entanto, sua essência midiática e multicultural continua preservada, o cordel ainda representa um meio de comunicação de massa.

Quando Virgulino Ferreira da Silva, vulgo Lampião, e seu bando foram tocados pelo Tenente João Bezerra, na fazenda dos Angicos, sertão de Sergipe, em 27 de julho de 1938, muitos nordestinos souberam do ocorrido não pelos jornais ou pelo rádio, foi o cordel que comunicou o fato, um representante da comunicação de massa para as populações menos privilegiadas. Na maioria dos cordéis, Lampião não era retratado como um bandido, mas como um herói, um justiceiro para a população sofrida e explorada pela elite nordestina, dando aos fatos outra vertente da realidade, a concepção de real para o sertanejo:



Figura 1. Vida e Morte de Lampião, de Delarme Monteiro, pernambucano de Recife, nascido em 1928



Figura 2. Matéria publicada no Jornal O Povo, em 29 de julho em 1938. Lampião, Maria Bonita e seu bando foram mortos em uma emboscada da força policial comandada pelo tenente João Bezerra, em uma fazenda de Angico, Sergipe

No final do século XIX e início do século XX, a Literatura de Cordel foi o jornal e a novela do sertanejo, foi por intermédio desse poema-narrativo popular que muitas pessoas constituíram sua concepção de realidade e identidade, o cordel fazia parte da vida de nordestinos que viviam no campo ou nas cidades (moradores pobres de vilas e fazendas, escravos, pequenos comerciantes). Os folhetos chegavam aos vilarejos nos balaios dos viajantes e eram facilmente vendidos, visto que o preço era muito simplório. O membro da família ou da comunidade “conhecedor das letras” tornava-se responsável pela leitura dos folhetos.

No Brasil, na virada do século XIX, a nova realidade econômica do país impulsionou os trabalhadores nordestinos mais pobres para as cidades em busca de novas possibilidades de subsistência. Nesse movimento de migração, muitos cordelistas, os repórteres do sertão, deixaram os campos e partiram para as cidades, levando em suas bagagens a esperança de dias melhores e todas as histórias e contos guardados

na memória. Nas ruas e praças da cidade, os cordéis eram declamados ou cantados, nordestinos pobres e semianalfabetos entram no mundo escrita para produzirem e venderem os seus folhetos, o cordel já não é mais uma Literatura apenas oral, agora também é uma Literatura Popular escrita.

Por muito tempo, as feiras e os mercados foram espaços predominantes para a divulgação da Literatura de Cordel. No início da década de 90, essa Literatura Popular perde força, segundo informa o poeta cordelista Pedro Mendes Ribeiro, o cordel sofreu um processo de desvalorização e uma diminuição significativa e gradativa de sua produção e circulação, devido à acessibilidade para adquirir aparelhos como a televisão e o rádio, fato que teria alterado o comportamento das famílias, que antes se reuniam para ler o poema-narrativo.

A morte da Literatura de Cordel, ela é natural, é um processo de aculturação, vem a televisão, vem o rádio, vem o jornal [...] a juventude sempre quer as coisas mais novas, e aí deixaram de fazer as cantorias, deixaram de realizar os festivais, deixaram de imprimir os... [força a memória] os discos na época, deixaram de publicar os folhetos, e ela foi se acabando, foi se acabando, morreu no mundo inteiro[...] . (Ribeiro, 2010, p. 11)

No entanto, a Literatura de Cordel não morreu, ela se adaptou a nova realidade, migrando das feiras e mercados para as bancas de jornal e revistas, para o meio acadêmico e encontrando o seu lugar na Internet, negando todas as previsões de extinção. Agora, as rimas do cordel encontraram um veículo de alta circulação e divulgação em massa, um canal de expansão dessa literatura popular com abrangência mundial. Hoje existem *sites* e *blogs* de cordel que divulgam e fazem circular cordéis de poetas de todo Brasil, com as novas tecnologias o formato e o conteúdo ganharam nova roupagem sem abandonar seus traços nordestinos, as narrativas em versos continuam a espelhar certas visões complexas do mundo em que vivemos, transmitem valores e servem para o reconhecimento de uma identidade.

Para Sousa (2007) a literatura de cordel no meio digital é denominada: cibercordel, que de acordo com o autor se constitui em uma “sinergia entre as formas de narrar o cordel com a interatividade e conectividade desterritorializada e simultânea do ciberespaço” (Levy, 1999; Sousa, 2007, p. 6).

Atualmente, as novas tecnologias contribuíram para uma nova formulação do cordel, desde sua diagramação, ilustração, exposição e venda, mas sempre preservando sua principal característica: uma Literatura Popular de fácil acesso.



Figura 3. Varal exposto na feira de Aracaju



Figura 4. Varal Virtual do *site* Educar para Crescer

Os meios de comunicação e as novas tecnologias que seriam o causa da extinção da Literatura de Cordel acabaram auxiliando sua divulgação, algumas músicas, filmes e novelas foram inspiradas em cordéis, espaços virtuais foram criados para a circulação dessa Literatura Popular, proporcionando um novo olhar para os folhetos,

rompendo as fronteiras do país, conquistando novos leitores, encantando crianças, jovens e adultos com uma linguagem cibernética de fácil acesso que procura manter o mesmo caráter lúdico e agradável das rimas e dos versos de fácil assimilação. Para Telma Linhares:

A literatura de cordel continua como um expressivo meio de comunicação neste século XXI, apesar da morte, tantas vezes anunciada, ao longo dos tempos. Felizmente, enquanto expressão cultural, permanece adaptada, reinventada, no desempenho de suas funções sociais. Informar, formar, divertir, socializar ou poetizar, conforme os diferentes temas que retrata e o enfoque abordado. Da oralidade, lá em suas origens remotas, à era tecnológica, hoje, é real a transformação e adaptação, compatível à própria evolução da humanidade. (Linhares, 2005).

Contudo, alguns poetas cordelistas temem que a adaptação da Literatura Popular às novas tecnologias descaracterize o cordel, trazendo o esquecimento de suas raízes, como a ilustração das xilogravuras e até mesmo o modo tradicional de sua exposição nas feiras. No entanto, eles não podem negar o novo fôlego que o poema-narrativo ganhou com a interatividade dos *blogs*, *sites* e *fóruns virtuais* que possibilitam a esse novo leitor interagir com o folheto em forma de hipertexto e a possibilidade desse leitor divulgar essa Literatura por intermédio de compartilhamentos e postagens.

Portanto, a Literatura de Cordel atendeu as exigências de uma nova realidade, a arte popular se reinventou e o cordel deixou de ser visto apenas em feiras e passou a circular nos ciberespaços utilizando novos meios de divulgação de fácil disseminação dessa Literatura. Sua função social ainda se faz presente, seus diferentes temas atendem às mais diferentes funções da linguagem, o cordel pode informar, entreter, sensibilizar, despertar o olhar para a complexidade do mundo e principalmente a complexidade do ser, uma carpintaria simples que pode proporcionar uma lucidez social.

3. O cordel e outras linguagens: música, teatro, teledramaturgia e cinema

A Literatura de Cordel influenciou outras esferas da Arte, como a música, teatro, teledramaturgia e o cinema. Fato que reforça a ideia de sua fácil adaptação a outras linguagens e às novas tecnologias que proporcionaram a divulgação dessa Literatura Popular por todo Brasil.

Por exemplo, segundo o autor Arievaldo Viana — em seu livro *Luiz Gonzaga, o embaixador do sertão* — Luiz Gonzaga desde a infância era fascinado pelo lendário Lampião e a maioria das histórias que o futuro Rei do Baião ouvia sobre o Rei do Cangaço e o seu bando lhes foram contadas por versos de cordel. A influência do cangaço e do cordel é nítida na carreira do cantor. Muitos figurinos usados pelo artista eram inspirados nas roupas dos cangaceiros, os temas de suas músicas remetiam a realidade do povo nordestino e ao cangaço, assim como a estrutura dos versos das composições escolhidas para seu repertório é muito próxima das características dos versos do cordel, contando uma história em versos rimados. A música “Lampião

falou”, de Aparício Nascimento, exemplifica muito bem a relação entre a música e a Literatura de Cordel.



Figura 5

Eu não sei porque cheguei
Mas sei tudo quanto fiz
Maltratei fui maltratado
Não fui bom, não fui feliz
Não fiz tudo quanto falam
Não sou o que o povo diz

Qual o bom entre vocês?
De vocês, qual o direito?
Onde está o homem bom?
Qual o homem de respeito.

[...]
Aos 28 de julho
Eu passei por outro lado
Foi no ano 38
Dizem que fui baleado
E falam noutra versão
Que eu fui envenenado

A música “Os números”, composta por Raul Seixas e Paulo Coelho, também se apropria das características da Literatura de Cordel na estruturação de seus versos: “Meus amigos essa noite eu tive uma alucinação/Sonhei com um bando de número invadindo o meu sertão/E de tanta coincidência que eu fiz essa canção”. A letra da música “Pavão Misterioso”, composta por Ednardo, foi baseada em um cordel intitulado “O Romance do Pavão Misterioso”, de José Camelo de Melo Rezende. A música foi tema de abertura da telenovela “Saramandaia”, de Dias Gomes, exibida pela Rede Globo em 1976 e ganhou uma releitura de Ricardo Linhares em 2013, sendo novamente exibida pela emissora no horário das 23h00min., o realismo fantástico de Dias Gomes também se inspirou na história fantástica criada por José Camelo de Melo Rezende.

Em 2011, a emissora investe em outra trama que se apropria da temática da Literatura de Cordel em que reis e rainhas de um reino distante vivem aventuras no sertão brasileiro, a novela “Cordel Encantado”, escrita por Duca Rachid, Thelma Guedes e Thereza Falcão, foi exibida no horário das 18h00min.

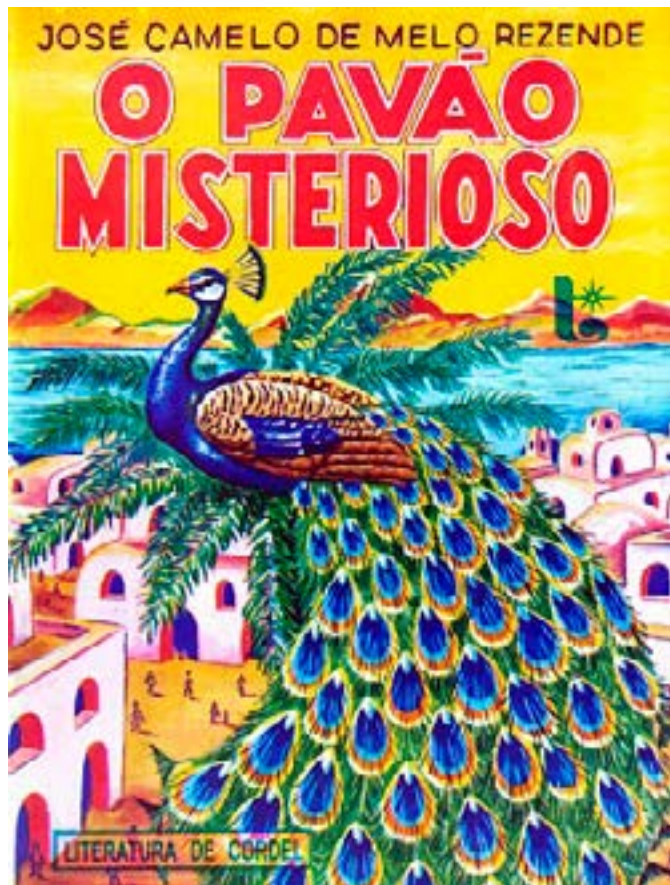


Figura 6. Capa do folheto de Cordel

PAVÃO MISTERIOSO
Ednardo

Pavão misterioso
Pássaro formoso
Tudo é mistério
Nesse teu voar
Ai se eu corresse assim
Tantos céus assim
Muita história
Eu tinha prá contar...

O romance do pavão misterioso
José Camelo de Melo Rezende

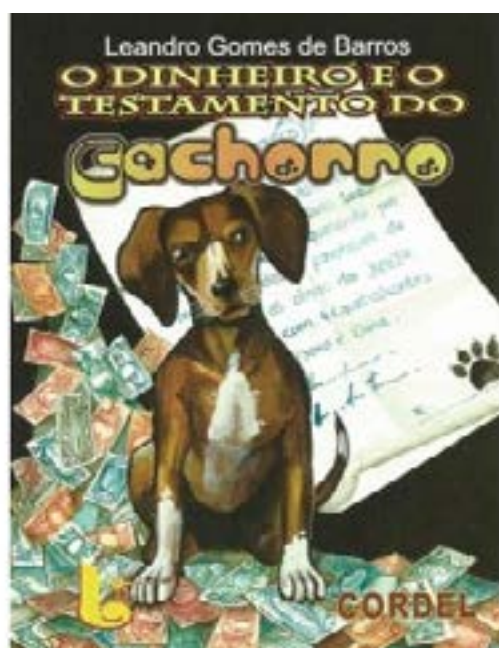
Eu vou contar uma história
De um pavão misterioso
Que levantou voo na Grécia
Com um rapaz corajoso
Raptando uma condessa
Filha de um conde orgulhoso.



Figura 7. Elenco da novela



Figura 8. Releitura de Saramandaia 2013



Um inglês tinha um cachorro/ De uma grande
estimação/ Morreu o dito cachorro/ E o inglês
disse então: /Mim enterra o cachorro Inda que
gaste um milhão

Ele antes de morrer/ Um testamento aprontou
/Só quatro contos de réis /Para o vigário
deixou. /Antes do inglês findar /O vigário
suspirou.

Coitado! Disse o vigário,/ De que morreu
esse pobre?! Que animal inteligente!/
Que sentimento tão nobre! /Antes de partir do
mundo/ Fez-me presente o cobre.

Figura 9¹

No teatro e no cinema, temos o exemplo da obra *O Auto da Compadecida* (1955), escrita pelo dramaturgo e romancista Ariano Suassuna. Segundo o autor, sua obra foi inspirada em três folhetos de cordel. O primeiro intitulado “O dinheiro e o testamento do cachorro”, de Leandro Gomes de Barros, que conta a história de um padre que é subornado para realizar o enterro de um cachorro; o segundo folheto também é de Leandro Gomes de Barros, “O cavalo que defecava dinheiro”, que conta a

¹ Recuperado em 15 agosto, 2015, de <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=64905&pesq=>.

história de como um pobre coitado que deu um golpe em um Duque vendendo-lhe supostamente um cavalo que defecava moedas. O terceiro folheto é de Silviano Pirauá de Lima, que conta a história de um julgamento no céu, em que Deus, o Diabo e Nossa Senhora atuam em um tribunal que decide o destino das almas. Toda crítica satírica dos referidos folhetos também perpassam pela obra de Ariano Suassuna, como a mudança brusca de comportamento do padre quando fica sabendo que é um dos herdeiros do cachorro, na história escrita por Leandro Gomes de Barros:

Baseado nesses três folhetos, Suassuna cria uma das suas mais famosas obras da dramaturgia brasileira. Posteriormente, em 1999, a Globo Filmes adapta *O Auto da Compadecida* para os cinemas, com direção de Guel Arraes e com roteiro de Adriana Falcão, a produção recebeu a premiação de melhor diretor, melhor roteiro, melhor lançamento e melhor ator no Grande Prêmio Cinema Brasil, evento criado pelo Ministério da Cultura. Com o grande sucesso, a obra foi adaptada em minissérie que foi exibida no mesmo ano pela emissora e todo país conheceu as histórias de Chicó e João Grilo, divulgando a Literatura de Cordel por intermédio das grandes mídias. Ariano Suassuna era um entusiasta da Literatura Popular e sempre procurava unir em suas obras o erudito à simplicidade do cordel, há muitas semelhanças do seu auto com os autos vicentinos, como o padre, o bispo, o comerciante e a mulher adúltera. Assim, Suassuna nos deixa o seu legado de valorização a Literatura Brasileira.

O cordel venceu fronteiras e se reinventou, influenciou na composição de novas obras e percorreu o Brasil em forma de música, peça teatral, obra filmica e telenovela, continuou caindo no gosto popular e fazendo sucesso, talvez por ser uma Literatura com jeito e cheiro de povo.

4. Literatura de cordel: conquista de novos leitores

Para o poeta paraibano Manoel Monteiro, o cordel manteve-se atual, vivo e novo, porque inteligentemente migrou para a universidade, maturou e voltou à sala de aula para fazer novos leitores. Hoje, a Literatura de Cordel é objeto de estudos acadêmicos e ponto de partida de muitos projetos pedagógicos escolares. A internet é o grande veículo facilitador para a aquisição dessa leitura, o Google disponibiliza mais de 540.000 resultados apenas se digitando a palavra cordel, professores e alunos têm fácil acesso a esse material que com o advento das novas tecnologias ganhou nova roupagem, novas formas de comercialização e divulgação.

O grande número de *sites e blogs* que publicam, divulgam e até mesmo oportunizam a produção de cordéis por seus usuários é muito vasto, as ferramentas são atrativas e muitas são voltadas para o trabalho pedagógico, o *blog* “Acorda Cordel na Sala de Aula”, projeto desenvolvido pelo poeta Arievaldo Viana Lima, é um exemplo da força do Cordel na formação de leitores. Segundo o poeta, o cordel pode ser utilizado na alfabetização de crianças, jovens e adultos e que todo e qualquer conteúdo escolar pode se valer do cordel como estratégia de ensino.



Figura 10²

As editoras perceberam a rentabilidade desse mercado e passaram a investir no cordel, dando aos folhetos uma cara de século XXI, inovando nas ilustrações, na qualidade do papel e da impressão. Muitas obras clássicas podem ser encontradas adaptadas para o cordel, como *O alienista*, de Machado de Assis, adaptado por Rouxinol de Rinaré (Editora Cortez) e *Os miseráveis*, de Victor Hugo, adaptado por Klévisson Viana (Editora Nova Alexandria). Atualmente, podem-se encontrar livros de conteúdos didáticos em forma de cordel, como a Editora Rovel, que apresenta a coleção *Ciência em Versos de Cordel*, do cordelista e presidente da ABLC, Gonçalo Ferreira da Silva.

O próprio Ministério da Educação reconheceu o potencial desse gênero e vem incorporando o cordel ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) por entender que a poesia de cordel na sala de aula contribui para a formação de leitores. Portanto, o cordel segue vivo e forte conquistando novos leitores.

5. Considerações finais

Os resultados da pesquisa mostraram que o cordel, apesar das previsões mais pessimistas, está mais vivo do que nunca, sendo vendido por bancas de jornal e revistas; livrarias; divulgado em larga escala pela internet; uma literatura sólida que influencia a música, o cinema, a telenovela e o teatro. O cordel se transformou em objeto de estudo do meio acadêmico e migrou para a sala de aula para formar leitores.

Mesmo estando com a cara do século XXI, suas características textuais continuam as mesmas de suas raízes nordestinas, uma linguagem simples, próxima do coloquial, que conta uma história em versos rimados e metrificadas. Com sua maior abrangência

² Recuperado em 15 agosto, 2015, de http://acordacordel.blogspot.com.br/2011/08/cordel-na-escola_18.html.

no país, os temas político-sociais retomam os fatos contemporâneos de maior relevância no âmbito nacional, assim reafirmando sua funcionalidade midiática. Sua função de entreter e poetizar também foram preservados e se expandiram para outras linguagens estabelecendo um diálogo com a música, o teatro, o cinema e a telenovela, mais uma vez reafirmando sua função midiática.

Com a migração do cordel para a internet e o crescimento estrondoso do número de *sites* e *blogs* que divulgam o gênero, o cordel virou objeto de estudo do meio acadêmico, por continuar sendo de fácil acesso e uma Literatura bem aceita pela população. Nesse contexto, pesquisadores-docentes viram no cordel uma potente ferramenta de aprendizagem na formação de leitores. Com a garantia da implantação de projetos de Literatura de Cordel na sala de aula pelo Ministério da Educação, essa Literatura Popular adquiriu novos leitores e assegurou seu lugar no mundo contemporâneo.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. (1999). *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras ALB.
- Cavalcante, R. (2000). *Origem da literatura de cordel e sua expressão de cultura nas letras de nosso país*. São Paulo: Hedra (Biblioteca de Cordel).
- Linhares, T. R. S. (2005). *A história da literatura de cordel: uma mídia em evolução*. Recuperado em 15 agosto, 2015, de <http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/literatura%20cordel.pdf>.
- Melo, R. (2010). *Arcanos do verso: trajetórias da literatura de cordel*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasil: MEC/SEF.
- Nepomuceno, Cristiane M. (2005). *O jeito nordestino de ser globalizado* (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Paz, O. (1982). *O arco e a lira*. (O. Savary, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ribeiro, P. M. (2010, 9 junho). *A morte da literatura de cordel: entrevista*. [Entrevista concedida a Éverton Ribeiro Soares Ribeiro Santos]. A reinvenção da tradição: a literatura de cordel no século XXI.
- Silva et al. (2010, jan./jun.). Literatura de cordel: linguagem, comunicação, cultura, memória e interdisciplinaridade. *Ráidos*, Dourados, 7(7), 303-322.
- Souza, D. L. B. de. (2007). Ciber-Cordel: uma expressão contemporânea da dinâmica da literatura popular em verso. *Anais do Colóquio Internacional de Comunicação para o Desenvolvimento Regional*. Universidade Federal do Ceará. Recuperado em 31 agosto, 2015, de http://encipecom.metodista.br/mediawiki/imagens/9/90/GT8-_08-_Ciber-Cordel_-_Diogenes.pdf.
- Suassuna, A. (2005). *O auto da compadecida* (35a ed.). São Paulo: Agir.
- Terra, R. B. L. (1983). *Memórias de lutas: literatura de folhetos do Nordeste*. São Paulo: Global.
- Vicente, G. (2008). *O auto da barca do inferno*. Farsa de Inês Pererira. Auto da Índia (5a ed.). São Paulo: Ática.

Um olhar sobre a carta do leitor na mídia impressa

A look at about the letter from reader in printed media

Valfrido da Silva Nunes

Doutorando em Linguística (UFAL), Professor de Língua Portuguesa (IFPE)
fridoval@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa objetivou descrever e analisar cartas do leitor na mídia impressa, a partir de dois níveis: um que se centra no contexto e outro que foca o texto. Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa são de natureza predominantemente qualitativa, respaldada por dados quantitativos relativos às recorrências, a partir da análise de um corpus — constituído de 237 exemplares autênticos do gênero — colhido do *Jornal do Commercio* de Pernambuco, durante o primeiro semestre do ano de 2010. Os fundamentos teóricos do trabalho assentam-se na Análise de Gêneros, por meio da contribuição de Swales (1990), Bhatia (1993), Miller (1984), Bazerman (2006, 2007, 2009), Bakhtin (2003), Marcuschi (2010), dentre outros. Os resultados revelaram que a carta do leitor é um gênero bastante heterogêneo, tanto do ponto de vista dos seus propósitos comunicativos, quanto da sua organização retórica e mostraram também que os processos de produção, edição e recepção desse gênero são complexos, visto que várias questões socioideológicas estão aí embutidas.

Palavras-chave: análise de gênero; sociorretórica; mídia; jornalismo opinativo; carta do leitor.

Abstract

This research aimed to describe and analyze letter from reader in print media, under two point of view: one that focuses on the context and other that focuses on the text. The methodological procedures adopted in the research are predominantly qualitative nature, supported by quantitative data on recurrences, from the analysis of a *corpus* — consisting of 237 authentic specimens of the genre — harvested from the *Jornal do Commercio* of Pernambuco, Brazil, during the first half of the year 2010. The theoretical foundations of the work are based on the Genre Analysis, through the contribution of Swales (1990), Bhatia (1993), Miller (1984), Bazerman (2006, 2007, 2009), Bakhtin (2003) Marcuschi (2010), among others. The results revealed that the letter from reader is a very heterogeneous genre, from the point of view of their communicative purposes, as its rhetoric organization and also showed

that the production processes, editing and reception of this genre are complex, as several socio-ideological issues are embedded there.

Keywords: genre analysis; socio-rhetorical approach; media; opinionated journalism; letter from reader.

1. Introdução

Este trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, defendida em 2012. O objeto de investigação foi a carta do leitor, gênero textual/discursivo típico da esfera do jornalismo opinativo (Melo, 2003), veiculada no *Jornal do Commercio*, um dos principais jornais do estado de Pernambuco, que serviu de suporte à pesquisa, cujo *corpus* foi coletado em 2010.

A pesquisa teve como objetivo descrever e analisar cartas do leitor, a partir de: (i) uma análise contextual-enunciativa, em que se buscou entender quem produz o gênero, com que intenção; quem recebe, quem seleciona; a forma como ele é publicado; enfim, as relações de forças, de restrição, de conveniências e o jogo de interesses que a produção, publicação e recepção desse gênero implica e (ii) uma análise da sua organização retórica, considerando os traços recorrentes, quanto aos movimentos e estratégias retóricas, mesmo sabendo-se da sua heterogeneidade em relação a esse aspecto, particularmente em quatro de seus tipos: a carta de elogio, a carta de esclarecimento, a carta de sugestão e a carta de consulta.

Os fundamentos teóricos assentam-se na Análise de Gênero, em sua concepção sociorretórica — defendida por Swales (1990), Bhatia (1993; 2004; 2009), Miller (2009) e Bazerman (2006) —, a qual considera o gênero como uma ação social tipificada, motivado por uma situação retórica recorrente. Tal concepção não se contrapõe, do ponto de vista filosófico, à visão de língua(gem) do Círculo de Bakhtin (2003; 2009), tampouco à sua contribuição para o entendimento dos gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas de discurso. Julgamos pertinente ainda estabelecer uma interface com a área de Comunicação, uma vez que adentramos o universo do jornalismo e da imprensa, a partir dos estudos de Melo (2003), Mesquita (1998), Sodré (1966), dentre outros.

A escolha da temática justificou-se em razão de a carta do leitor, sendo um gênero textual opinativo, figurar como um artefato cultural eficaz para manifestar pontos de vista, propiciando aos seus usuários, de alguma forma, o direito de ouvir e fazer-se ouvir, além de instigar-lhes a participar do debate público, como forma de exercício da cidadania nas sociedades ditas democráticas. Ademais, a contribuição advinda da pesquisa está relacionada ao fato do pioneirismo no estudo da carta do leitor em dois sentidos: (i) quanto ao suporte investigado e (ii) quanto à abordagem teórico-metodológica adotada.

2. Marco teórico

A perspectiva teórica que adotamos na pesquisa centra-se principalmente na Análise de Gênero, dentro da abordagem que, no Brasil, tem sido referida na literatura linguística como “sociorretórica” (Meurer, Bonini & Motta-Roth, 2005; Silveira, 2005; Marcuschi, 2008; Araújo, 2009; Nunes, 2012). A bem da verdade, essa terminologia — “sociorretórica” — articula conceitos provenientes de duas abordagens de gêneros distintas, mas que dialogam de forma produtiva. Em outras palavras, estamos nos referindo à perspectiva do Inglês para Fins Específicos (ESP) ou “escola britânica” e aos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) ou “escola norte-americana”, conforme aponta a literatura estrangeira (Freedman & Medway, 1994; Hyon, 1996; Bhatia, 2004; Bawarshi & Reiff, 2010).

Nesse sentido, um gênero pode ser compreendido como uma “classe de eventos comunicativos”, cujos “propósitos comunicativos” são compartilhados (Swales, 1990, p. 58). De fato, nessa perspectiva, que toma o gênero como uma ação comunicativa, a carta do leitor pode ser vista como um evento que emerge em uma dada situação sociodiscursiva, com a finalidade de responder às necessidades de sujeitos sociais, ou seja, cidadãos comuns que estabelecem um diálogo com a mídia e com seus leitores. Não se trata de uma ação linguística apenas, mas de um modo de dizer que se insere em práticas sociais mais amplas. No entanto, há de se convir que na relação contexto-texto é possível identificar regularidades no gênero que se imbricam com as recorrências das situações sociocomunicativas, o que assegura, em certo sentido, a natureza prototípica dos gêneros textuais.

Essa visão de gênero que olha para as suas regularidades, a despeito das suas variações, articula-se com a noção de “propósito comunicativo”, entendido não somente como o objetivo do texto, mas como os propósitos sociais e discursivos que respondem a necessidades retóricas efetivas. No dizer de Bhatia (2009, p. 171), “seja qual for a explicação, os gêneros muito dificilmente servem a propósitos únicos; eles apresentam um conjunto de propósitos, mas esse conjunto muito frequentemente se torna um misto de propósitos complementares”. Com efeito, os propósitos dos gêneros são mais fluidos e versáteis do que se possa imaginar. Não é sem razão que constatamos uma multiplicidade de propósitos na carta do leitor, tais como: reclamar, elogiar, sugerir, esclarecer, consultar, dentre outros.

Sublinhamos ainda a visão de gênero como ação social, motivada por situações retóricas recorrentes, defendida por Miller (2009, p. 22), para quem “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 realização”. Dessa maneira, o gênero deve ser visto dentro de uma conjuntura mais ampla, como artefato cultural que nos diz algo importante sobre o discurso e como um construto que nos ajuda a entender melhor os contextos nos quais interagimos. Daí dizer-se que os gêneros participam de “sistemas de gêneros” que por sua vez se inserem em “sistemas de atividades”, já que os “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).

Do ponto de vista filosófico, os autores supramencionados, em maior ou menor proporção, coadunam-se com a visão de gênero como “tipo relativamente estável de enunciado” dentro de “esferas discursivas” proposta pelo chamado Círculo de Bakhtin (2003, p. 262). Essa concepção de gênero proposta pelo mestre russo e seus seguidores equilibra a dupla natureza do gênero, isto é, gêneros apresentam regularidades (por isso se estabilizam), ao mesmo tempo em que essa estabilidade é relativa (por isso mudam, transmutam-se, desaparecem, ressurgem), sempre em articulação com as necessidades comunicativas humanas nas múltiplas instâncias da vida social.

O diálogo com a área da Comunicação torna-se profícuo à medida que nos permite entender melhor como os gêneros funcionam dentro da esfera jornalística. No dizer de Melo (2003, p. 175), a carta do leitor é “aquele espaço em certo sentido democrático, ao qual cada um pode recorrer”, embora se trate de “um recurso possível, mas nem sempre viável. Pois depende dos mecanismos inerentes à instituição jornalística para lograr difusão” (Melo, 2003, p. 173). Já para Mesquita (1998, 182), as seções de opinião dos jornais são uma “estimável tradição da imprensa em países de liberdade de expressão, [pois] representam um lugar destinado ao contacto com os leitores, onde se acolhem opiniões e informações”. Aliás, não podemos esquecer, como disse Sodré (1966, p. 1), que “a história da imprensa é a própria história do desenvolvimento da sociedade capitalista”.

3. Aparato metodológico

Trata-se de uma pesquisa de natureza predominantemente qualitativa, respaldada por dados quantitativos relativos às recorrências, uma vez que o foco é a apreciação e a interpretação dos dados coletados, a partir das análises de um *corpus* constituído de 237 exemplares autênticos do gênero carta do leitor, coletados no *Jornal do Commercio* de Pernambuco, no período cronológico de 20/03/10 a 20/04/10. Os procedimentos de análise estão embasados numa adaptação do modelo CARS (*Create a Research Space*) proposto por Swales (1990), principalmente no que diz respeito à noção de movimentos retóricos, quando se trata da análise textual do gênero. O olhar para o contexto dialoga, em maior ou menor proporção, com a metodologia proposta por Bhatia (1993) para a análise de gêneros textuais, principalmente quando tange à análise de um gênero em particular.

4. Resultados e discussão

As análises empreendidas neste estudo organizam-se em dois níveis, de modo a contemplar cada um dos objetivos propostos para a pesquisa. Assim sendo, denominamos o primeiro nível de “análise do contexto”, uma vez que procuramos olhar para a situação sociorretórica que motiva o uso do gênero carta do leitor,

buscando entender questões de cunho externo ao texto, tais como as condições de produção/recepção e os propósitos sociais do gênero. Por outro lado, chamamos de “análise do texto” o nível da análise em que nos debruçamos sobre os aspectos da organização retórica da carta do leitor, à procura dos seus traços prototípicos.

4.1. Análise do contexto

A primeira observação a ser feita acerca do suporte com o qual trabalhamos — o jornal — diz respeito à sua natureza midiática; assim, não podemos deixar de registrar que o jornal é uma indústria/empresa que visa à lucratividade e, por isso mesmo, não foge aos interesses financeiros da sociedade capitalista em que vivemos. Os textos veiculados pela mídia são produzidos para serem consumidos, ou seja, são produtos que devem ser vendidos/comprados, além de submetidos ao rigoroso controle e interesse daqueles que detêm o poder para fazer isso, o que ratifica a sua natureza ideológica por excelência.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os sujeitos que enviam cartas ao jornal investigado são predominantemente os prejudicados, ou seja, pessoas que escrevem para reclamar principalmente sobre a falta de serviços básicos (água, luz, telefonia, por exemplo), o que nos leva a ver a seção de cartas do jornal como um “muro de lamentações”. Além do mais, em sua maioria, os sujeitos escreventes são cidadãos “anônimos” que disputam algumas poucas linhas nas páginas do jornal para manifestar sua opinião. Dito de outra maneira, trata-se de pessoas comuns, visto que os famosos e as celebridades já têm, de alguma forma, o seu lugar na mídia.

Quanto ao lugar social a partir do qual esses sujeitos se enunciam, constatamos dois grandes grupos: (i) sujeitos que emitem sua própria opinião acerca de um determinado fato e (ii) sujeitos que falam em nome de uma instituição. No primeiro caso, *pessoas físicas*, trata-se de cidadãos que escrevem ao jornal para reclamar de algum problema que lhes afeta em particular ou que atinge a comunidade da qual fazem parte; para tecer alguma crítica; para elogiar alguma pessoa ou feito ou ainda matérias do próprio jornal; para sugerir algum tipo de solução para um determinado problema; para buscar respostas para problemas; para alertar, solicitar, agradecer etc. No segundo grupo, *pessoas jurídicas*, observamos que se trata, predominantemente, de *cartas de esclarecimento*. Com efeito, são, em sua maioria, cartas-resposta que as instituições enviam para os leitores que fizeram algum tipo de reclamação ou solicitação. Aqui, vemos a preocupação que as instituições têm em preservar a sua imagem perante a sociedade, sejam elas públicas ou privadas.

Os dados da pesquisa também foram analisados olhando-se o espaço geográfico de onde esses escritores de cartas ao jornal se identificavam. Considerando-se que se trata de uma mídia pernambucana, a maior parte (89,4%) dos escreventes se identificou nas páginas do jornal como pertencente à região metropolitana do Recife, contra uma pequena parte (4,3%) de moradores do interior do estado de Pernambuco e outra (6,3%) de pessoas que vivem em outros estados brasileiros. Portanto, a voz

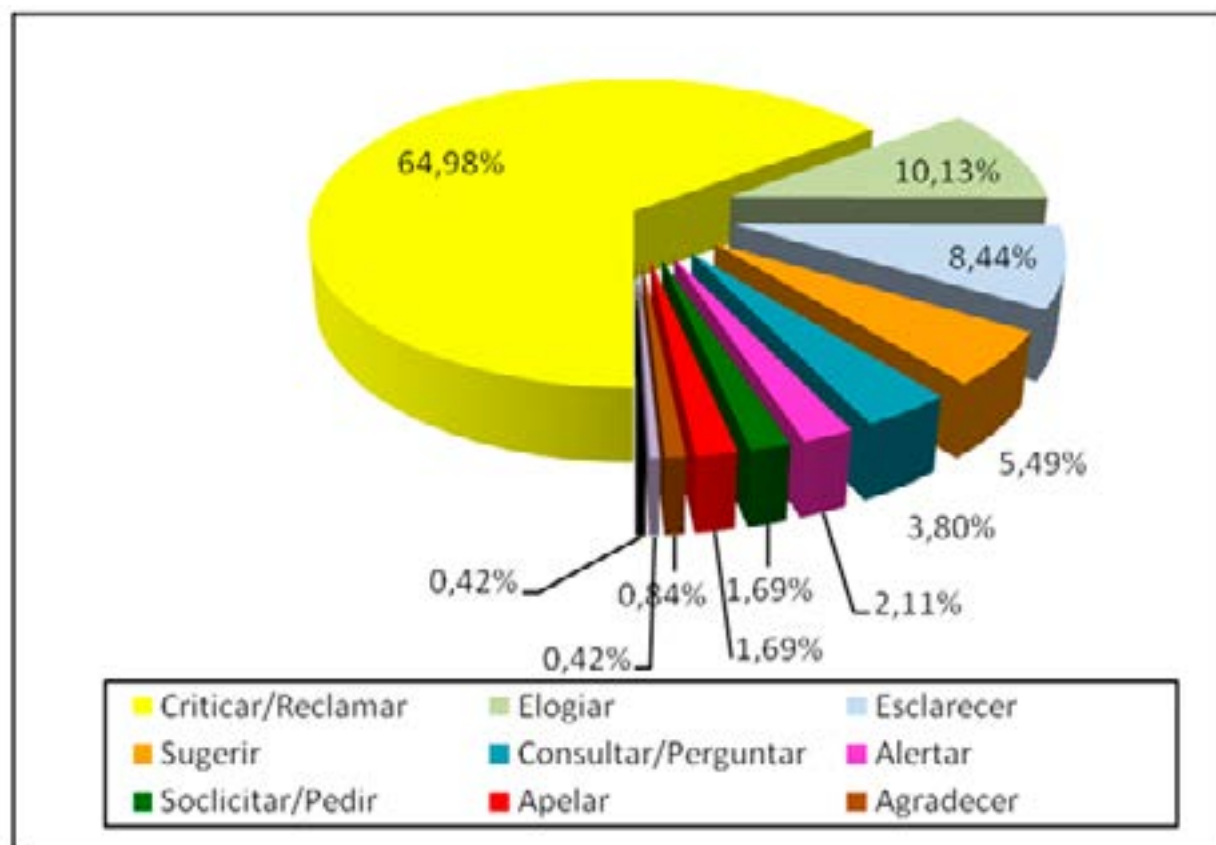
que predomina nas cartas do *Jornal do Commercio* no período investigado é a de um público próximo à capital do Estado, o que confirma a natureza regional — ou até mesmo mais local — da mídia em estudo.

Verificamos também que o diálogo entre a mídia e seus leitores se estabelece principalmente por meio eletrônico. Apesar de o jornal disponibilizar mais de um canal para que o leitor possa entrar em contato com a mídia (endereço eletrônico, endereço físico da instituição, número de telefone), a maior parte (83%) das cartas continha o email a partir do qual a carta fora enviada.

Um fato que chama a atenção no processo de produção da carta do leitor diz respeito à sua natureza “transmutada”. De fato, no caso da pesquisa em tela, comparamos um email enviado por um leitor à redação do jornal com a sua publicação efetiva nas páginas do jornal na forma de carta do leitor. Diante disso, constatamos que a carta do leitor é um gênero textual que emerge de um processo de retextualização (Marcuschi, 2010), visto que há a transformação de um gênero (email) em outro (carta do leitor), mesmo conservando-se a modalidade linguística (escrita). Enfim, verificamos que a carta do leitor sofre intervenções por parte de quem edita os textos recebidos e selecionados. Logo, concluímos que os procedimentos mais comuns no processo de edição das cartas são a eliminação de informações, o acréscimo e as alterações parafrásticas, com predomínio do primeiro, como Melo (1999, p. 29) já havia constatado, o que corrobora a natureza retextualizada e recontextualizada da carta do leitor.

A carta do leitor na mídia em pauta mostrou-se bastante diversificada quanto aos seus propósitos comunicativos. Na verdade, os leitores escrevem a partir de diferentes lugares sociais, com intenções muito variadas, as quais são manifestas por meio dos seus discursos, materializados nos textos pertencentes ao gênero. É assim que podemos afirmar que o gênero em discussão é extremamente heterogêneo. Não dá para pensar a carta do leitor como sendo de um único tipo. De fato, trata-se de uma “família” de cartas agrupadas sob uma mesma denominação, porém com finalidades muito distintas, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1. Propósitos comunicativos do gênero textual carta do leitor



Fonte: Nunes (2012, p. 101)

Os dados mostrados no gráfico acima comprovam que a carta do leitor prototípica é aquela em que os leitores fazem críticas ou reclamações (64,98%), seguida pelas cartas de elogio (10,13%), esclarecimento (8,44%), sugestão (5,49%) e consulta (3,80%). Outras finalidades apareceram em menor ocorrência no *corpus*, no entanto, pode-se concluir que, nesta mídia, no período observado, as vozes dos leitores ecoam principalmente para reclamar, elogiar e esclarecer. Desse ponto de vista, afirmamos com Costa (2005, p. 28) que, de modo geral, a carta do leitor configura-se como um gênero textual “porta-voz de queixa, crítica e denúncia”.

Quanto aos conteúdos temáticos, ao investigarmos as *cartas de crítica/reclamação*, percebemos que seu temário segue quatro tendências: 1) grande parte foca a crítica em personalidades do mundo político, religioso ou artístico; 2) a maioria delas critica ou reclama do setor de serviços; 3) umas tratam de problemas sociais recorrentes e/ou temas de interesse nacional e 4) outras criticam o próprio teor das cartas dos leitores, ou seja, é uma crítica entre missivistas. Em linhas gerais, na análise das *cartas de elogio*, podemos dizer que a temática predominante circunscreve-se em torno do próprio veículo de comunicação em tela. São cartas enviadas pelos leitores, com tom lisonjeiro, sobre matérias do próprio jornal (editorial, artigos e seus articulistas, reportagens e seus autores e fotógrafos, entrevistas etc.).

No que concerne às *cartas de esclarecimento*, como elas funcionam como uma espécie de carta-resposta enviada pelas assessorias de comunicação dos órgãos institucionais ao leitor reclamante, suas temáticas versam geralmente sobre os serviços questionados por estes mesmos leitores. Neste sentido, as *cartas de sugestão* também não fogem muito a essa recorrência temática, ou seja, também abordam assuntos referentes à prestação de serviços. Geralmente são sugestões que os leitores enviam como forma de intervir na realidade da comunidade em que vivem. Por sua vez, as *cartas de consulta* geralmente se dirigem a alguém em busca de algum tipo de resposta para o seu questionamento. Os demais tipos de carta do leitor trazem em seu bojo assuntos muito variados, em geral ligados ao setor de serviços.

Em relação ao auditório social (Bakhtin & Volochínov, 2009), a carta do leitor é um gênero textual que se destina a vários “outros”, isto é, a mais de um interlocutor. Primeiramente, convém destacar que o primeiro destinatário deste gênero é o próprio editor da seção de cartas do jornal, que fica incumbido de receber, ler, selecionar e publicar (ou não) as cartas, visto que a ele é concedido esse exercício de poder. Em segundo lugar, não podemos perder de vista que a carta do leitor, quando da sua efetiva publicação nas páginas do jornal, torna-se um gênero textual de caráter aberto. Logo, pode ser lido por qualquer pessoa que tiver acesso ao periódico, seja assinante dele ou não; daí dizer-se que se trata de um gênero de domínio público. Nesse ponto, é coerente frisarmos que as instituições — públicas ou privadas — geralmente têm suas assessorias de imprensa, cujos funcionários se encarregam de acompanhar diariamente o que se publica nos jornais. Assim, entendemos que tais instituições também se configuram como leitoras desse gênero textual. Prova disso é que qualquer crítica ou reclamação, enviada pelo cidadão comum e publicada pelo jornal, logo será respondida por suas assessorias de comunicação, como ocorre frequentemente nas cartas de esclarecimento.

4.2. Análise do texto

A organização retórica de um gênero diz respeito à sua estruturação em *movimentos retóricos*. Os *movimentos* são as passagens do discurso que realizam uma função comunicativa específica e que, juntas a outros movimentos, determinam a estrutura informacional global que deve estar presente no texto para permitir que ele seja reconhecido pela comunidade de discurso como um exemplar autêntico de um determinado gênero (Silveira, 2005).

Com efeito, uma divisão dos estágios textuais que compõem um dado exemplar de gênero deve ser feita levando-se em consideração muito mais critérios funcionais do que formais. Dito de outra maneira, o princípio adotado para estabelecer fronteiras deve estar baseado na *função* que determinado movimento discursivo realiza, isto é, no seu propósito comunicativo (Swales, 1990), e não apenas em parâmetros puramente linguísticos, pois, muitas vezes, estes estabelecem “limites imprecisos”. Portanto, adotamos como critérios para a segmentação dos textos: a evidência linguística (forma), a interpretação das informações contidas nos textos (conteúdo) e a experiência do pesquisador como leitor e produtor deste gênero textual.

A análise da organização retórica da carta do leitor, neste trabalho, foi feita com base em alguns critérios de delimitação. Assim sendo, por se tratar de um gênero textual cuja natureza é bastante diversificada, julgamos coerente escolher alguns tipos de carta à redação para submeter à análise sociorretórica. Dessa forma, exporemos as análises das cartas de *elogio*, *esclarecimento*, *sugestão e consulta*, respectivamente. Ressaltamos, todavia, que a versatilidade é uma das propriedades marcantes desse gênero textual.

As *cartas de elogio*, cujo propósito comunicativo predominante é, evidentemente, fazer um elogio a algo ou alguém, versam, em sua maioria, sobre matérias do próprio jornal. Na verdade, trazem em seu bojo um conteúdo laudatório, porém não menos ideológico, visto que, duvidamos muito da possibilidade de publicação de uma carta que porventura denegrisse a imagem da mídia em questão. Do *corpus* em análise, foram contabilizadas ao todo 24 cartas dessa natureza, as quais correspondem a 10,13% dos dados analisados. Convém destacar, portanto, que esse foi o segundo tipo de carta mais frequente na mídia em tela no período observado. Observemos um exemplar da *carta de elogio*.

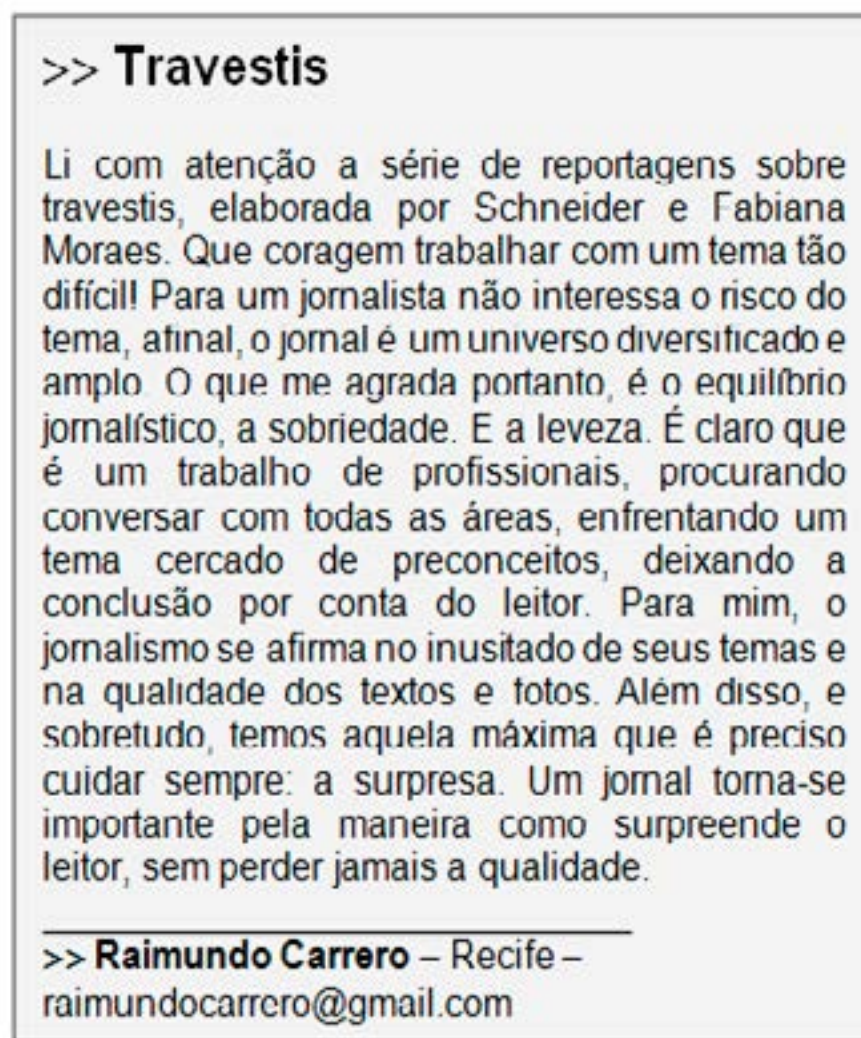


Figura 1. Exemplar da carta de elogio

Fonte: Nunes (2012, p. 117)

De forma geral, verificamos que a *carta de elogio* organiza-se em três movimentos retóricos (MR): o primeiro deles (MR1) — *identificando o texto* —, tem por função sinalizar para o leitor o tópico central sobre o qual a carta discorrerá. Na figura 1, trata-se de temática relativa aos “travestis”. Em relação ao segundo movimento retórico (MR2) — *fazendo um elogio* —, julgamos ser esse o bloco principal para a constituição do gênero, uma vez que é nele que encontramos o propósito comunicativo predominante; o tom do texto é principalmente lisonjeiro e de celebração. Contudo, convém frisar que, para realizar este estágio do texto, o sujeito escrevente lança mão de diferentes estratégias. Aliás, elas são tão diversas que não é possível prever qual percurso o autor fará. Não é sem propósito que, para os 24 exemplares analisados, encontramos 24 formas diferentes de organização discursiva. Isso evidencia a plasticidade dessa variedade da carta do leitor. Em se tratando do terceiro movimento retórico (MR3) — *fornecendo dados de identificação* — este é o momento em que aparecem para o público leitor informações pessoais relativas ao sujeito escrevente. Este movimento, neste tipo de carta, apresenta-se organizado em três estratégias: 1) identifica o(a) autor(a) da carta; 2) identifica o local (bairro e/ou cidade) onde o(a) autor(a) reside e 3) apresenta e-mail para contato. A relevância deste movimento retórico é clara, visto que o jornal não publica cartas anônimas. Podemos concluir, portanto, que diferentemente dos gêneros mais formatados, em que os movimentos discursivos são observados rigidamente, o tipo de carta em estudo põe em evidência a versatilidade dos gêneros textuais. Apesar disso, não podemos nos esquecer de que uma vez por outra aparecem recorrências, visto que o ato de elogiar, obviamente, não prescinde da referência ao item elogiado, nem abre mão de um discurso recheado de avaliações e juízos de valor, visto que a valoração positiva é o seu carro-forte. Do ponto de vista da lexicogramática, a adjetivação é evidente.

Fazendo jus à sua própria designação, a *carta de esclarecimento*, como variedade do gênero textual carta do leitor, tem o propósito de responder alguma dúvida ou queixa, algum questionamento ou mal-entendido do leitor, por isso é sempre motivada por outra carta já publicada anteriormente. Podemos dizer que elas asseguram, em certo sentido, o direito de resposta que as instituições têm de se defenderem ou, pelo menos, cuidarem da sua imagem perante a sociedade. Vejamos este exemplar.

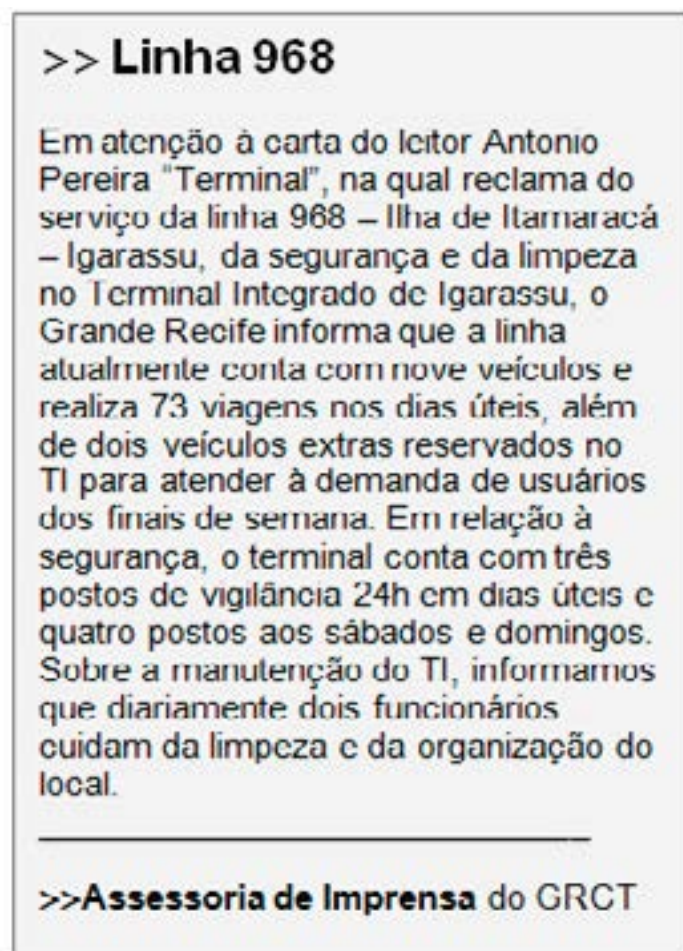


Figura 2. Exemplar da carta de esclarecimento

Fonte: Nunes (2012, p. 125)

Ao efetuarmos a análise dos movimentos discursivos que aparecem nos 20 exemplares analisados desse tipo de carta, que é o terceiro predominante no *corpus*, correspondendo a 8,44%, verificamos que ela se caracteriza por três movimentos retóricos: o primeiro (MR1) — *identificando o texto* —, em que se apresenta o título da carta; na figura 2, aparece como “Linha 968”. O segundo movimento (MR2) — *esclarecendo uma questão* — é o movimento mais importante para a constituição do gênero, uma vez que é nele que encontramos o propósito comunicativo, marcado, inclusive, por um verbo que indica o ato de fala do sujeito escrevente. É nessa passagem que a instituição faz o esclarecimento, respondendo à reclamação ou solicitação anteriormente feita pelo leitor. Para isso, lança mão de algumas estratégias mais ou menos semelhantes em praticamente todos os exemplares analisados, a saber: referir o título, o autor, a data, a cidade e/ou o motivo da carta publicada anteriormente; fazer menção à instituição respondente e, por fim, responder à crítica ou solicitação do leitor. Tais estratégias variam em extensão, frequência e ordem. O terceiro lance retórico (MR3) — *fornecendo dados de identificação* — identifica a instituição autora do texto.

O ato de sugerir também faz parte da rotina daqueles que enviam cartas ao jornal. Pelo visto, em alguns momentos, não basta apenas denunciar os problemas, mas

também é preciso propor soluções para eles. É principalmente sobre isso que versam as *cartas de sugestão*. Vejamos um exemplar.

>> Bondinho

Em Lisboa, Rio de Janeiro, Belo horizonte e outras cidades onde se preservam os prédios históricos, podemos encontrar entre outros meios antigos de locomoção, o bonde ou trem tipo “maria fumaça”. Aqui no Recife existe um bairro chamado Recife Antigo que, para fazer jus ao título ainda precisa de muito investimento, principalmente em bonde que poderia circular em suas ruas. E até trilho já tem. Ao fazer essa sugestão nessa coluna durante a gestão anterior, recebi ligações de pesquisadores que me pediram mais detalhes sobre essa ideia, porém, até agora nada se fez de concreto. Acredito que, pelo espírito empreendedor do prefeito, talvez essa sugestão seja dessa vez aproveitada

**>> Cláudio de Melo Silva – Olinda –
melo_riodoce@hotmail.com**

Figura 3. Exemplar da carta de sugestão

Fonte: Nunes (2012, p. 132)

No decorrer da investigação, constatamos que essa variedade da carta do leitor é a quarta mais recorrente, totalizando 13 exemplares, os quais correspondem a 5,49% do *corpus*. Nesse sentido, observamos que a *carta de sugestão* subdivide-se em três movimentos retóricos: o primeiro movimento (MR1) é similar ao MR1 da *carta de elogio* e da *carta de esclarecimento*, já discutido neste trabalho. Ele equivale à palavra-chave que intitula o texto (“Bondinho”). A novidade da *carta de sugestão*, em relação às demais, está no segundo movimento retórico (MR2) — *fazendo uma sugestão* — que, neste caso, cumpre a função de dar um “palpite” sobre o fenômeno que será tratado na carta. Para isso, o escrevente lança mão de diferentes estratégias, tais como: delinear um cenário, apresentar um problema, propor uma solução para o problema, dentre outros. Na figura 3, temos uma intervenção do leitor, que sugere a implantação de um bonde no Recife Antigo. O terceiro movimento retórico (MR3) aparenta-se com este mesmo movimento na *carta de elogio*, discutida no começo desta seção.

A *carta de consulta* funciona como uma espécie de carta-pergunta, pois seu autor, por diversas razões, faz da redação do jornal um canal de interlocução, conforme mostra a figura abaixo.

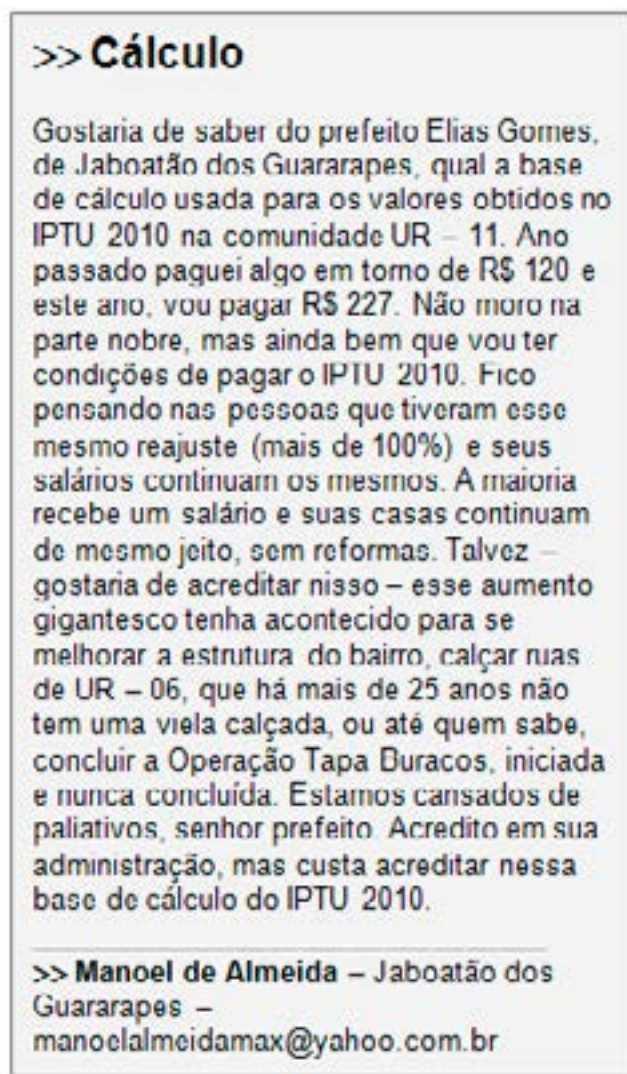


Figura 4. Exemplar de carta de consulta

Fonte: Nunes (2012, p. 138)

O sujeito escrevente tem como propósito principal buscar uma explicação para o problema apresentado. Identificamos que, do *corpus* do trabalho, 9 cartas eram dessa natureza. No entanto, mesmo assim, esse ainda é o quinto tipo de carta mais frequente, alcançando um percentual de 3,80% dos dados coletados. De forma geral, as *cartas de consulta* organizam-se em três movimentos retóricos: o primeiro (MR1) corresponde à identificação da missiva, tal como apareceu nas demais espécies de cartas analisadas. A novidade aparece, pois, no segundo movimento (MR2) — *formulando uma questão* — cujas estratégias variam para a sua realização: perguntas (in)diretas, exposição de argumentos favoráveis ao levantamento do questionamento, dentre outros. O terceiro movimento retórico (MR3) assemelha-se ao que já foi verificado nas *cartas de elogio e sugestão*, visto que também são envidadas por pessoas físicas.

5. Considerações finais

Por fim, convém reiterar que procuramos fazer uma análise apreciativa do gênero textual estudado, buscando compreender as suas condições de produção/edição/recepção, bem como traços de sua organização retórica. O principal legado da pesquisa reside na constatação de que a carta do leitor, no suporte investigado, configura-se como um gênero bastante heterogêneo, servindo como materialização de intenções discursivas muito diversas. Em outras palavras, este gênero tende mais à versatilidade que à padronização, devido à sua natureza próxima a uma espécie de “conversa por escrito”.

Referências bibliográficas

- Araújo, A. D. (2009). *Mapping Genre Research in Brazil: An Exploratory Study*. In C. Bazerman et al. (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 44-57). New York: Routledge.
- Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin. *Estética da criação verbal* (4a ed., pp. 261-306). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. & Volochínov, V. N. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (13a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bazerman, C. (2006). *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum.
- Bhatia, V. K. (2009). A análise de gêneros hoje. In B. G. Bezerra, B. Biasi-Rodrigues & M. M. Cavalcante. (Orgs.), *Gêneros e sequências textuais* (pp. 159-195). Recife: EDUPE.
- Costa, S. G. (2005). Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. *Soletras*, 10(5), 28-41.
- Freedman, A., & Medway, P. (Eds.). (1994). *Genre and the New Rhetoric*. Bristol: Taylor and Francis.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *Tesol Quarterly*, 30(4), 693-722.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (10a ed.). São Paulo: Cortez.
- Melo, J. M. (2003). *Jornalismo opinativo: gêneros jornalísticos no jornalismo brasileiro* (3a ed.). Campos do Jordão: Mantiqueira.
- Melo, C. T. V. (1999). “*Cartas à redação*”: uma abordagem discursiva (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Mesquita, M. (1998). *O jornalismo em análise: a coluna do provedor dos leitores*. Coimbra: Minerva.
- Meurer, J. L., Bonini, A., & Motta-Roth, D. (Orgs.). (2005). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.

- Miller, C. (2009). *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: EDUFPE.
- Nunes, V. S. (2012). *O gênero carta do leitor no Jornal do Commercio de Pernambuco: uma abordagem sociorretórica* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Silveira, M. I. M. (2005). *Análise de gênero textual: concepção sociorretórica*. Maceió: EDUFAL.
- Sodré, N. W. (1966). *A História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

A construção de modos de identificação de atores sociais no gênero reportagem

The construction of ways of identifying social actors in the news report genre

Sostenes Lima & Amanda O. Rechetnicou

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

limasostenes@gmail.com amanda_yea@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar o modo como a revista semanal de informação, por meio do gênero reportagem, constrói modos de identificação para certos atores sociais e, por meio disso, se posiciona no campo político-ideológico. Tomamos como base teórico-metodológica a abordagem da Análise Crítica de Gêneros (ACG) e da Análise de Discurso Crítica (ACD), considerando essencialmente as discussões em torno das noções de gênero e modos de identificação de atores sociais. Em termos analíticos, buscamos relacionar alguns procedimentos retóricos peculiares do gênero reportagem a processos de lexicalização (escolhas lexicais). A análise indica que a avaliação, a intertextualidade e a metáfora constituem procedimentos retóricos potenciais para a construção de modos de identificação, os quais contribuem para a demarcação de posicionamentos político-ideológicos específicos.

Palavras-chave: Modos de identificação; Narrativização; Gêneros; Revista semanal de informação.

Abstract

This paper aims to analyze how the weekly news magazine through the news report genre builds ways of identifying for certain social actors and, thereby, assumes positioning in the political-ideological field. We take the Critical Genre Analysis (CGA) and the Critical Discourse Analysis (CDA) as a theoretical and methodological basis to the approach, considering essentially discussions around the notions of genre and ways of identifying for social actors. In analytical terms, we seek to relate some peculiar rhetorical procedures of news report genre to lexicalization processes (lexical choices). The analysis indicates that evaluation, intertextuality and metaphor are potential rhetorical procedures for the construction of ways of identifying, which contribute to the demarcation of specific political and ideological positions.

Keywords: Ways of identifying; Narrativization; Genres; Weekly news magazine.

1. Introdução

O estudo que propomos neste trabalho tem como objetivo analisar o modo como a revista semanal de informação, por meio do gênero reportagem, constrói modos de identificar atores sociais do cenário político. Consideramos que a revista, por meio da construção de identificações específicas, se posiciona no campo político-ideológico, bem como pode atuar em práticas de manipulação.

Partimos da concepção de que o gênero reportagem frequentemente constrói narrativizações com foco em identidades sociais. Nesse sentido, os modos particulares de identificação dos atores sociais presentes nesse gênero podem servir para sustentar ou resistir relações assimétricas de poder.

Inicialmente, apresentamos de modo conciso as concepções teóricas que fundamentam o trabalho. São apresentados os pressupostos teórico-analíticos da Análise Crítica de Gêneros (ACG) e da Análise de Discurso Crítica (ADC), incluindo as concepções de gênero e estilos (modos de identificação de atores sociais) que fundamentam as categorias de análise. Na segunda seção, traçamos os percursos metodológicos. Em seguida, na terceira seção, apresentamos a análise de um exemplar de reportagem da revista *IstoÉ*, buscando apresentar e discutir o modo como o gênero constrói modos particulares de identificação para os atores sociais e o modo como, por meio disso, a revista se posiciona no campo político-ideológico.

2. Modos de agir e modos de identificar

Em *Analysing discourse*, Fairclough (2003) propõe analisar a relação interdiscursiva entre as ordens de discurso, vistas como redes de práticas sociais. De acordo com Fairclough (2003), as práticas sociais, quando consideradas sob aspecto discursivo, são constituídas de gêneros, discursos e estilos. Cada um desses elementos é relacionado a um tipo de significado textual: gêneros ao significado acional, discursos ao significado representacional e estilo ao significado identificacional. Nesse sentido, na perspectiva de Fairclough (2003), gêneros são compreendidos como modos de agir e interagir discursivamente; discursos dizem respeito a modos particulares de representar aspectos do mundo; e estilos correspondem a modos particulares de ser, de identificar, de constituir as identidades sociais e particulares.

Ao propor a análise interdiscursiva desses três elementos, Fairclough (2003) explora a relação dialética entre eles. Compreende que discursos são legitimados em gêneros e manifestados em estilos, enquanto ações e identidades (gêneros e estilos) são representadas em discursos. Assim, gêneros, discursos e estilos são organizados em relações interdiscursivas, em que podem ser “misturados”, articulados e tecidos de maneiras particulares, constituindo, dessa forma, mudanças sociais.

Influenciada pela ADC, a perspectiva da Análise Crítica de Gêneros (ACG) busca, segundo Meurer (2005), compreender três aspectos importantes dos discursos: a) como conhecimentos e crenças estão sendo representados em gêneros, b) que tipo de

relações sociais o gênero reflete ou estabelece e c) quais as identidades ou os papéis sociais envolvidos no gênero. É nesse sentido que a ACG, ao partir de concepções da ADC, reconhece que “as práticas sociais realizadas pelos gêneros reconfiguram ou criam discursos, vistos aqui como as representações que caracterizam os estados do mundo, os seres sociais (as identidades) e os tipos de práticas e ações permitidas (as relações sociais)” (Bonini, 2011, p. 694).

Neste trabalho, buscamos focar a relação entre gêneros e estilos. Como dito, Fairclough (2003) concebe gênero como diferentes maneiras de agir e interagir discursivamente no curso de eventos sociais. Por isso, gêneros são associados ao significado acional. Os estilos, por sua vez, dizem respeito a modos particulares de ser, de identificar(-se). O modo como pessoas articulam discursos, como se expressam e como atuam no mundo é importante para a compreensão da maneira como elas estruturam identidades. O estilo, portanto, está ligado ao significado identificacional, isto é, ao discurso como uma forma de ser.

Fairclough (2003) opta por usar o termo identificação, para enfatizar o processo contínuo em que as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras. A identificação diz respeito ao processo de construção das identidades, um processo nunca completado, nunca determinado (Hall, 2014). A identificação, como aspecto discursivo das identidades, pressupõe a representação acerca do que se é (ou não). Portanto, usamos a linguagem “para nos identificarmos e para identificarmos outras pessoas com quem/de quem falamos. A linguagem, portanto, contribui para a formação de identidades sociais ou pessoas particulares e para a identificação de outras pessoas e grupos sociais” (Resende & Ramalho, 2011, p. 68).

Tomamos o conceito de narrativização de Thompson (2011) para fazer referência ao processo discursivo por meio do qual se pode manejar aspectos do passado e do presente com vistas a tornar legítimo e digno de apoio certas maneiras de nos identificarmos e de identificarmos outras pessoas (Thompson, 2011). A narrativização, quando a serviço dos interesses de grupos sociais dominantes, constitui uma estratégia de operação ideológica que visa naturalizar um certo modo de narrar a história e posicionar, de forma prestigiosa, alguns atores sociais, e, de forma desfavorável, outros atores.

Portanto, ao construir narrativas sobre atores sociais, os gêneros podem reproduzir estereótipos e modos de identificação negativos — por meio da exclusão ou da marginalização, por exemplo — bem como pode construir identificações que busquem a superação de certas ideologias, abrindo possibilidades de ação e resistência para grupos desprivilegiados. É nesse sentido que afirmamos que gêneros específicos podem agir nas práticas sociais influenciando construções identitárias que visam à reprodução ou à contestação de certas relações de dominação.

3. Gênero reportagem: percursos metodológicos

Neste trabalho, consideramos que “dentre todas as formas de texto impresso, as dos meios de comunicação de massa são as mais penetrantes, se não as mais influentes” e que textos jornalísticos “desempenham um papel vital na comunicação pública” (van Dijk, 2012, p. 73). Nessa concepção, o discurso jornalístico tradicional é estudado como uma prática social que frequentemente estabelece, manipula e naturaliza hierarquias sociais.

Em vista disso, selecionamos para análise uma reportagem de revista semanal de informação, levando em consideração o pressuposto de que esse gênero desempenha papel fundamental na constituição discursiva das práticas jornalísticas de modo geral. A reportagem é um gênero que realiza não apenas a ação retórica de informar, mas também ação retórica de interpretar acontecimentos, os quais recebem o valor-notícia a partir de certos posicionamentos ideológicos. A abertura do gênero à ação interpretativa é importante para a análise e compreensão das relações interdiscursivas que constituem o gênero e, por conseguinte, o domínio discursivo jornalístico. O fator interpretação é bastante considerável na definição do gênero. As reportagens são mais que informativas; elas buscam uma contextualização maior sobre o acontecimento noticiado (Lima & Coroa, 2010; Lima, 2013).

Vale ressaltar que a reportagem ocupa uma posição central na constituição e organização discursiva da revista semanal de informação, já que é o gênero no qual se desenvolvem as ações retóricas de representar e interpretar acontecimentos sociais (Lima, 2013). Conforme Sodré e Ferrari (1986), a reportagem de revista constitui uma narrativa, não regida pelo imaginário, mas pela construção discursiva bem trabalhada de aspectos factuais da realidade. Pode-se afirmar, portanto, que esse gênero, além de atuar no funcionamento dos propósitos discursivos da revista, é responsável por atribuir a ela o caráter de jornalismo de informação.

Para Bonini (2012), o estudo da reportagem permite investigar como esse gênero atua na defesa de determinados interesses programáticos das empresas de mídia. A título de ilustração, o autor explicita que essa análise contribui para a compreensão de “como a reportagem funciona na construção de narrativas que beneficiarão determinados interesses: por exemplo, os escândalos que são instaurados para beneficiar candidatos durante períodos eleitorais” (p. 9).

Na análise, consideramos importante manter a vinculação da reportagem com o seu hipergênero — a revista semanal de informação — por entendermos que os propósitos sociodiscursivos do gênero estão atrelados aos propósitos que correspondem à linha editorial da revista. Como afirma Vilas Boas (1996, p. 34), “a revista semanal de informações não busca extremos de imparcialidade. Um mesmo texto pode conter informação, análise, interpretação e ponto de vista”. É nesse sentido que uma análise do gênero reportagem pode permitir a compreensão dos processos que envolvem construções discursivas e ideológicas a favor de posicionamentos políticos e sociais.

Partimos do pressuposto segundo o qual o gênero reportagem de revista semanal de informação pode influenciar no modo como as pessoas identificam certos atores sociais e, mais especificamente, atores do cenário político. Como afirma Thompson (2011, p. 285), o conhecimento sobre “os líderes políticos e suas políticas é derivado quase que totalmente dos jornais, do rádio e da televisão, e as maneiras como participamos do sistema institucionalizado do poder político são profundamente afetadas pelo conhecimento que daí deriva”.

Selecionamos para análise a reportagem “Dilma sob pressão das ruas”, da revista *IstoÉ*, n. 2363, de 18 de março de 2015, de Claudio Dantas Sequeira:



Brasil – Mobilização

As ruas brasileiras giram... e giram em torno de Dilma Rousseff. É o clamor popular que se manifesta em todas as cidades, em todas as regiões, em todas as classes sociais. É o clamor popular que se manifesta em todas as cidades, em todas as regiões, em todas as classes sociais.

O clamor popular tem dois alvos específicos: Dilma Rousseff e o PT

Manifestações que aboliram o Brasil. Os principais momentos populares da história recente do País.

2013
PROTESTOS NOS SOGOS
Em junho, milhares de brasileiros saíram às ruas em protesto contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô. O protesto ganhou o nome de "sogós" em referência ao aumento de tarifas de "São Paulo Sogó".

2013
A MARCHA DA FAMÍLIA
A Marcha da Família com Deus pela Liberdade foi realizada em São Paulo em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

2013
AS MARCHAS DA ANAC
O movimento Anac realizou várias manifestações em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

2013
COMTEC 14
Manifestações de estudantes em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

2013
CARAS PONTAGAS
Manifestações de estudantes em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

2013
AS JORNADAS DE JUNHO
Manifestações de estudantes em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

Brasil – Mobilização

As ruas brasileiras giram... e giram em torno de Dilma Rousseff. É o clamor popular que se manifesta em todas as cidades, em todas as regiões, em todas as classes sociais. É o clamor popular que se manifesta em todas as cidades, em todas as regiões, em todas as classes sociais.

A presidente enfrentou panelaço, vaias e gritos de "fora PT"

Manifestações de estudantes em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

2013
INFLAÇÃO GENERALIZADA
Manifestações de estudantes em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

2013
COMTEC 14
Manifestações de estudantes em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

2013
CARAS PONTAGAS
Manifestações de estudantes em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

2013
AS JORNADAS DE JUNHO
Manifestações de estudantes em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

2013
COMTEC 14
Manifestações de estudantes em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

2013
CARAS PONTAGAS
Manifestações de estudantes em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

2013
AS JORNADAS DE JUNHO
Manifestações de estudantes em todo o Brasil em junho de 2013, com o objetivo de protestar contra o aumento de tarifas de ônibus e metrô.

Figura 1. Reportagem da revista *IstoÉ*
Fonte: *IstoÉ*, n. 2363, p. 38-43

Para a análise, começamos identificando alguns procedimentos retóricos peculiares ao gênero reportagem para compreender os processos de lexicalização e as unidades temáticas que constituem especificamente o texto. Buscamos identificar os procedimentos retóricos que mais caracterizam a construção de modos de identificação no gênero. Identificamos, na construção da narrativização, o uso de metáforas, de avaliações (sistema de avaliatividade) e da intertextualidade.

Como dito, a narrativização é uma estratégia retórica fundante no gênero reportagem. Esse procedimento envolve basicamente dois processos: o de narrar e o de interpretar. Esses processos articulam diferentes modos de significar as experiências de mundo, de acordo com as diferentes formas de percepção da realidade social e cotidiana. Na perspectiva de Thompson (2011), essa estratégia diz respeito a modos pelos quais histórias são representadas e/ou reproduzidas como legítimas, justas e dignas de apoio. Thompson (2011, p. 83) explica que, na narrativização, as “exigências [da legitimação] estão inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável”. Buscamos compreender a organização retórica da narrativa e os modos de identificação aí presentes.

Adotamos o conceito de metáfora segundo a proposta de Lakoff e Johnson (2002), que também é adotado por Fairclough (2001, 2003). Segundo Lakoff e Johnson (2002), uma metáfora é uma maneira convencional de conceituar um domínio de experiência em termos de outro, partindo de nossas experiências com o mundo, de nossos comportamentos e nossas relações sociais na vida cotidiana. Nessa visão, manifestações linguísticas metafóricas que vivenciamos cotidianamente são tidas como metáforas conceptuais, as quais influenciam a interação social. Na concepção de Fairclough (2011, p. 241), “todos os tipos de metáfora necessariamente realçam ou encobrem certos aspectos do que se representa” e, por isso, podem servir à dissimulação de relações de poder e desigualdades sociais em textos.

Para analisar aspectos do significado identificacional, Fairclough (2003) sugere, dentre outras categorias, a análise da avaliação. A avaliação permite investigar processos de identificação em textos por meio da análise de apreciações ou perspectivas do/a falante/escrevente sobre aspectos do mundo (Fairclough, 2003).

Lima e Coroa (2010), ao estudarem o sistema de avaliatividade, apontam que avaliações são fundamentais para a composição do gênero reportagem. Tomando as proposições de Martin e White (2005), que estão inseridas no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), os autores explicam que esse sistema é composto por três subsistemas: atitude, engajamento e gradação. O subsistema atitude diz respeito ao modo como o/a falante/escrevente pode expressar um posicionamento subjetivo no que se refere a afeto, ética (julgamento) e estética (apreciação). O subsistema engajamento refere-se à participação e envolvimento do/a falante naquilo que diz. E o subsistema gradação se relaciona ao modo pelo qual o/a falante/escrevente marca uma intensificação ou mitigação das atitudes e engajamentos inscritos no texto (Lima & Coroa, 2010, p. 128).

A intertextualidade, por sua vez, diz respeito à relação que um texto estabelece com outros textos que o antecedem, por meio de citações, paráfrases, resumos de atos de fala, comentários etc. Fairclough (2001, p. 114) define a intertextualidade como a “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos”. Para o autor, a intertextualidade se refere ao modo como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar convenções existentes para a produção de novos textos. Textos articulam outros textos por meio da articulação de vozes específicas. Nesse sentido, a intertextualidade, como categoria de análise, permite investigar a articulação de vozes específicas em gêneros, o que contribui para investigar práticas discursivas na sociedade que estão relacionadas a lutas hegemônicas (Fairclough, 2001).

4. A análise dos modos de identificação no gênero reportagem

A reportagem “Dilma sob pressão das ruas” informa/interpreta sobre manifestações contra a presidenta Dilma Rousseff e seu governo ocorridas em semanas anteriores à edição da revista (18 de março de 2015), principalmente os protestos que ocorreram durante o pronunciamento da presidenta em cadeia nacional no Dia Internacional da Mulher, 08 de março de 2015. Na construção da narrativa desses acontecimentos, algumas escolhas lexicais foram potenciais para a legitimação de modos de identificação particulares para certos atores sociais políticos e de posicionamentos político-partidários e ideológicos específicos.

Na análise, buscamos observar em primeira instância a organização retórica da narrativa, com foco nos aspectos relacionados à construção de identificações específicas para determinados atores sociais. Em seguida, realizamos a análise dos processos de lexicalização e de identificação que podem servir à legitimação de interesses particulares.

O Quadro 1 sintetiza alguns elementos lexicais considerados na análise, relacionando-os a procedimentos retóricos do gênero reportagem tomados como categorias analíticas e a seus efeitos sobre o texto:

Quadro 1: Elementos da análise

Procedimentos retóricos (peculiares ao gênero)	Unidades temáticas (peculiares ao texto)	Processos de lexicalização
Identificar por meio de metáforas e hipérboles	Justificar os protestos contra a presidenta Dilma Rousseff, seu governo e o PT	<i>Onda de manifestações;</i> <i>Revolta; panelaço; manifestações generalizadas; manifestações populares;</i> <i>Ondas de protestos;</i> <i>Marchas;</i> <i>Clamor popular;</i> <i>Voz estrondosa de um contingente enorme de brasileiros;</i> <i>Coro dos insatisfeitos.</i>
Identificar por meio do sistema de avaliatividade	Desacreditar o que a presidenta e o partido dizem; legitimar a ideia da incapacidade de a presidenta governar.	<i>Escândalo do petrolão</i> <i>Pronunciamento</i> <i>Discurso</i> <i>Tese</i> <i>Repetiu; explorar</i> <i>suposto</i> <i>forma atabalhoada</i> <i>falta de traquejo</i> <i>rosário de desculpas</i> <i>Mentiu, desonesta, falsa, indecisa</i> (pesquisa do Datafolha)
Identificar por meio da representação/citação dos discursos/vozes	Desacreditar o que a presidenta e o partido dizem; legitimar a ideia da incapacidade de a presidenta governar.	

4.1 Organização retórica da narrativa

A reportagem em análise está centrada na narrativização de acontecimentos que envolvem o cenário político, com ênfase nas manifestações contra o governo da presidenta Dilma Rousseff. Essa narrativização parte da exposição e interpretação de problemas associados ao governo (como problemas com a economia do país e o caso de corrupção na Petrobras) para justificar os protestos ocorridos, o que pode ser observado no início da reportagem:

(1) Quando foi reeleita por uma margem apertada, em outubro do ano passado, a presidente Dilma Rousseff sabia que não teria vida fácil pela frente. Passados menos de 100 dias do início de seu segundo mandato, Dilma descobriu que tudo seria ainda muito pior. Em um período incri-

velmente curto, a economia desmoronou, o escândalo do petrolão fez da corrupção o grande tema nacional, o Congresso decidiu ser oposição até antigos aliados andaram açoitando as tentativas de correção de rumo anunciadas pelo governo. (p. 38).

O excerto (1) evidencia o modo como a narrativização, a partir da articulação de eventos passados e recentes, busca justificar e tornar dignos de apoio os protestos contra a presidenta e seu governo. Esse efeito de sentido também pode ser observado em outras construções potenciais da narrativização, como as escolhas lexicais usadas na representação dessas manifestações:

(2) *A nova onda de manifestações*¹ tem uma característica diferente dos protestos que tomaram o Brasil em junho de 2013. Daquela vez, a revolta começou com o aumento da tarifa do transporte público, que é responsabilidade dos governos estaduais e municipais. Depois, ela ganhou a adesão de tantos grupos que defendiam bandeiras tão opostas que acabaria se tornando difusa demais, a ponto de ser difícil identificar qual era o ponto a unia. Agora, a situação é outra. O clamor popular tem dois alvos únicos e bem específicos. O primeiro atende pelo nome de Dilma Rousseff. O segundo, pela sigla PT. (p. 40).

No trecho (2), observamos que, ao comparar as manifestações de 2013 com os protestos de 08 de março de 2015, a narrativização caminha em direção à construção do caráter amplo dos protestos e das manifestações planejadas para dias posteriores, além de associar a corrupção e outros problemas do país exclusivamente à presidenta e seu partido, o PT.

A esse respeito, observamos que a seção da revista, intitulada Brasil, adotou um item lexical especial nesta edição, Mobilização. Na reportagem, diferentes itens lexicais são usados para se referir a essa mobilização:

(3) *Onda de manifestações* contra a presidente varre o País, leva a crise política para um novo patamar e impõe ao governo um cenário de incertezas. (p. 38).

(4) Depois que as *manifestações populares* começam, elas tendem a aumentar e ninguém sabe ao certo onde vão parar. Não é à toa que são chamadas de “*ondas de protestos*”. (p. 40-41).

(5) *A revolta* começou com o panelaço do domingo 8, *continuou* nas vaia endereçadas à presidente em eventos oficiais, *avançou* pelos protestos da sexta-feira 13 e *deve ganhar ímpeto* extra nas *manifestações generalizadas* programadas para o domingo 15. (p. 40).

(6) As *marchas* atuais contra Dilma surgiram de forma espontânea na internet no fim de fevereiro (...). (p. 41).

Nesses trechos, podemos observar que todas as formas lexicais usadas para representar os protestos e manifestações (“onda de manifestações”, “ondas de protestos”,

¹ Todos os grifos nos excertos retirados da reportagem são nossos.

“marchas”, “revolta”, “panelaço”, “manifestações generalizadas”) reforçam a ideia de que os protestos têm caráter amplo e tendem a aumentar. Essa forma de representação é potencial para dar credibilidade aos movimentos contra o governo, o que não só aponta para um posicionamento da revista como também pode legitimar esse posicionamento. Além disso, a narrativa usa de construções metafóricas e hiperbólicas importantes para a compreensão da amplitude das manifestações em termos de aspectos que reforçam essa ideia — “onda”, “marchas”, por exemplo. No trecho (3), observamos esse efeito a partir da ideia de que as manifestações estão se espalhando por todo o país (“onda de manifestações contra a presidenta varre o país”); no trecho (4), esse sentido é reforçado quando se diz que as manifestações “tendem a aumentar e ninguém sabe ao certo onde vão parar”; e no trecho (5), observamos também a importância dos verbos para a construção do tom hiperbólico que constitui a narrativização: “começou”, “continuou”, “avançou” e “deve ganhar ímpeto”.

Para contribuir com essa ideia, a reportagem relaciona esses termos a diferentes formas metafóricas e hiperbólicas de representação dos atores sociais envolvidos nas manifestações:

(7) O *clamor popular* tem dois alvos específicos: O primeiro atende pelo nome de Dilma Rousseff. O segundo, pela sigla PT. (p. 40).

(8) (...) a presidente terá daqui por diante que enfrentar seu desafio mais incômodo: *a voz estrondosa de um contingente enorme de brasileiros*. (p. 40).

(9) A tese petista parece desconectada da realidade e só serviu para ampliar *o coro de insatisfeitos*. (p. 41).

Nos trechos (7), (8) e (9), o modo como as pessoas que participam dos protestos são representadas cria um sentido que legitima a ideia da proporção ampla dos protestos contra a presidenta, além de enaltecer a informação de que “a popularidade da presidenta despencou, enquanto sua rejeição subiu” (p. 43).

Esse efeito de amplitude das manifestações contribui para a legitimação de um posicionamento desfavorável à presidenta e seu governo. Um dado importante é o fato de a revista, por meio da reportagem, situar as manifestações contra o governo no campo de movimentos sociais legítimos, em vez de avaliá-las à luz de normas jurídicas, ou de criminalizá-las, como acontece com a representação que a mídia tradicional constrói para certas ações de movimentos sociais como MST e outros movimentos de resistência.

A partir dessas construções, a narrativização tende a ofuscar o foco dado na reportagem à construção da identificação da presidenta Dilma e de membros do PT. Isso porque esses mecanismos visam focar a atenção do/a leitor/a na notícia reportada — os protestos do dia 08 de março e as manifestações planejadas para dias seguintes -, obscurecendo os propósitos voltados para a reprodução e legitimação de uma imagem negativa da presidenta e de outros líderes do PT. Desse modo, essas

construções tornam-se significativas não só no sentido de justificar os protestos, mas também de legitimar o modo como se identifica os atores sociais em questão.

Por conseguinte, a reportagem parte da interpretação de acontecimentos da realidade social para a construção de modos de identificação de atores sociais. Essa construção pode de alguma maneira influenciar posicionamentos políticos-ideológicos e partidários, ações e práticas sociopolíticas e até mesmo processos eleitorais.

4.2 Estratégias de lexicalização e modos de identificação dos atores sociais

Partindo para a análise das estratégias de lexicalização e de elementos importantes na construção de modos de identificação, destacamos algumas escolhas potenciais na representação e identificação da presidenta Dilma Rousseff e de outros líderes políticos.

A articulação dos termos “pronunciamento”, “discurso” e “tese” faz parte de uma série de escolhas que visa diminuir a credibilidade na presidenta e em outros líderes do PT, como pode ser verificado nos exemplos abaixo:

(10) Uma amostra disso foi o painel em reação ao *pronunciamento* da presidenta no domingo 8, quando se comemorava o Dia Internacional da Mulher. (p. 40).

(11) Tão logo Dilma começou o *discurso*, no qual pediu “paciência” com o fraco desempenho da economia e a alta inflação (...). (p. 40).

(12) Graças à acolhida nada cortês, a presidente encurtou o *discurso* para executivos do setor. Repetiu sua defesa do ajuste fiscal (...). (p. 42).

(13) Acuado, o governo tem defendido a *tese* do golpismo. Na semana passada, o ministro da Casa Civil, Aloizio Mercadante, atribuiu o painel a uma iniciativa orquestrada pela oposição. “No Brasil, só tem dois turnos, não tem terceiro. A eleição acaba quando alguém vence, e nós vencemos”, afirmou. (p. 41).

(14) A *tese petista* parece desconectada da realidade e só serviu para ampliar o coro dos insatisfeitos. O discurso de luta de classes, que o PT gosta tanto de explorar, foi logo desmontado com a divulgação na internet de vídeos caseiros do painel feitos por pessoas de diferentes faixas de renda, oriundas tanto de bairros pobres como de regiões ricas das grandes cidades. Ao tentar emendar as declarações de Mercadante e Cantalice, Dilma deu outra bola fora, relacionando a tese do “terceiro turno” com um suposto rompimento da ordem democrática. (p. 41).

O termo “pronunciamento” aparece apenas uma vez na reportagem — trecho (10) — quando se faz referência à declaração oficial da presidenta em escala nacional no Dia Internacional da Mulher. Já os termos “discurso” e “tese” aparecem em mais situações e com sentido negativo, porque tende a refutar ou ridicularizar o que é dito pela presidenta e outros líderes políticos. A articulação desses dois termos está

associada a uma estratégia do sistema de avaliatividade: a discordância — elementos do subsistema engajamento.

A discordância é um dos principais elementos do subsistema engajamento e refere-se a “recursos através dos quais um enunciado antecedente, ou em outra posição alternativa, é invocado para ser rejeitado, suplantado ou rejeitado como algo retoricamente irrelevante, equivocado, sofismático, superficial etc.” (Lima & Coroa, 2010, p. 129). A discordância pode ser observada por meio da negação ou da contra-argumentação.

Os termos “discurso” e “tese”, como pode ser observado nos exemplos (11) a (14) são acionados em discordância com o que a presidenta e outros líderes políticos dizem. Suas respostas e ações em relação às manifestações e problemas políticos no governo são rejeitadas, colocadas como superficiais e equivocadas. O termo “discurso” no trecho (11), por exemplo, constrói a ideia negativa de que a presidenta estaria ali não para uma declaração oficial, mas para um discurso com teor político eleitoral, um discurso demagógico, o que afere um sentido depreciativo em torno do termo. Nos trechos (12) e (13), o termo também aparece com conotação negativa, construindo o sentido de que tanto a presidenta como os líderes políticos do PT têm a intenção de persuadir e manipular os/as eleitores/as. Os verbos “repetiu” e “explorar” reforçam o sentido de “discurso” como uma ação que visa simular, enganar, encenar, iludir.

Nos trechos (13) e (14) observamos também a discordância por meio da negação e da contra-argumentação. O termo “tese” é usado com o sentido de teoria, suposição, especulação. Esse termo legitima a ideia de que o que a presidenta e seu partido dizem é falso, equivocado. O termo suposto, usado para avaliar aspectos da fala da presidenta, reforça o sentido de “tese” como teoria ou especulação.

Além da discordância, outras escolhas lexicais estão associadas ao sistema de avaliatividade, principalmente a estratégias de julgamento (subsistema atitude) e atribuição (subsistema engajamento). Nos trechos seguintes, destacamos algumas escolhas léxico-gramaticais que denotam o modo como a reportagem constrói uma avaliação negativa para a presidenta Dilma Rousseff:

(15) Ao tentar emendar as declarações de Mercadante e Cantalice, *Dilma deu outra bola fora* (...). (p. 41).

(16) *A tendência é que Dilma seja mais cautelosa* nos próximos dias. (p. 42).

(17) *A desconfiança do eleitorado sobre a real capacidade de Dilma* na recondução do País ao crescimento tem sido reforçada pela forma atabalhoada com que administra a economia. *A falta de traquejo no trato* com o Legislativo e os desdobramentos do escândalo do petrolão — que arrastaram o PT e sua base para o banco dos réus — completam o cenário desolador. *Agora, o rosário de desculpas do governo está esgotando*. (p. 43).

(18) Cerca de 60% dos entrevistados acham que Dilma *mentiu* na campanha, 47% a consideram *desonesta* e 54%, falsa. Outros 50% avaliam a chefe da nação como “*indecisa*”. (p. 43).

Observamos aqui a frequente ocorrência de julgamento. Essa estratégia do subsistema atitude refere-se à avaliação do comportamento humano, tendo como referência básica normas e convenções sociais (Lima & Coroa, 2010). Em “deu outra bola fora”, “seja mais cautelosa”, “real capacidade”, “atabalhada”, “falta de traquejo”, por exemplo, a reportagem avalia o comportamento da presidenta principalmente em termos do que ela é ou não capaz. O julgamento aqui avalia o governo da presidenta a partir da avaliação da própria presidenta, como uma pessoa atrapalhada, desorganizada, pouco cautelosa, sem experiência para governar.

Em (18), destacamos os itens lexicais presentes no relato intertextual da pesquisa do Datafolha sobre a popularidade da presidenta. A pesquisa apresenta itens lexicais referentes à identificação da presidenta e não especificamente de seu governo. A escolha poderia ser por uma pesquisa que avaliasse o governo com termos como: ótimo, bom, ruim e péssimo. Os termos “mentiu”, “desonesta”, “falsa”, “indecisa” apontam para traços de julgamento no que diz respeito à imagem da presidenta em si, avaliando não necessariamente sua forma de governar, mas quem ela é, sua identidade pessoal e social.

Nesse sentido, podemos afirmar que o subsistema julgamento consiste numa importante estratégia para a construção de modos particulares de identificar atores sociais por meio do gênero reportagem. Na reportagem analisada, as avaliações que denotam julgamento contribuem não apenas para a reprodução de uma imagem negativa do governo na presidenta Dilma Rousseff, mas também para a legitimação da ideia de que a presidenta é incapaz de governar o país.

Outro recurso característico do gênero reportagem é a atribuição — uma estratégia do subsistema de engajamento. Segundo Lima e Coroa (2010, p. 134), a atribuição constitui um recurso em que “fontes alternativas de informação e opinião são consultadas e explicitamente mencionadas no texto como autoridades, com o fim de dar sustentação aos sentidos, argumentos e interpretações veiculados na reportagem”. Nos trechos (19) e (20), por exemplo, observamos que vozes de atores sociais que apresentam discurso político de oposição são tidas como vozes de autoridade, em detrimento das vozes da presidenta e de seu partido:

(19) “O que nós combatemos é o *estelionato eleitoral* de um governo que agora toma medidas no campo oposto daquelas que defendia durante a campanha eleitoral” afirma o senador tucano Aécio Neves (MG). Ele lembra que, em dois meses, houve três aumentos consecutivos de combustíveis, a inflação acumulada extrapolou o teto da meta e o dólar disparou acima de R\$ 3. (p. 43).

(20) No campo político, a tese do impeachment tem sido defendida por partidos de oposição, como DEM e Solidariedade. O deputado federal Paulinho da Força (SDD/SP) espera colher assinaturas de 1 milhão de

peças em prol da saída da presidente. “Estamos convencidos de que Dilma não tem mais condições de tocar o Brasil”, diz Paulinho. (p. 42).

A atribuição pode ser observada em “afirma o senador tucano Aécio Neves” e “diz Paulinho”. Esse recurso constrói um sentido positivo em relação à identificação desses atores sociais, o que evidencia o posicionamento político-partidário tomado pela revista ao produzir a reportagem. As vozes desses autores são articuladas para confirmar a ideia de que a presidenta Dilma Rousseff é incapaz de governar e legitimar uma identificação negativa da presidenta. Além disso, nesse contexto, esses atores sociais são identificados de forma positiva, como autoridades discursivas.

Em outro sentido, podemos analisar a articulação de vozes como um efeito de intertextualidade, também fundamental na construção dos propósitos sociodiscursivos da revista. A seleção que se faz das vozes que serão relatadas e do modo como serão articuladas também está relacionada a escolhas ideológicas (Fairclough, 2001).

No trecho (19), por meio da voz de Aécio Neves, a reportagem associa questões eleitorais a questões econômicas. Sua voz é usada como uma voz de autoridade, de verdade, para falar a respeito dos problemas políticos e econômicos do país. Como a reportagem não questiona nem contesta o que foi dito, a escolha da representação desse discurso específico se torna ainda mais relevante. Isso porque a expressão “estelionato eleitoral” reforça a construção da ideia de prática desonesta em torno da campanha eleitoral da presidenta e de sua administração da economia do país. No trecho (20), a voz do deputado federal tanto confirma a ideia de que a presidenta é incapaz de governar, como atribui credibilidade aos posicionamentos de líderes políticos de oposição. Nesse trecho, o termo “tese” aparece com sentido diferente. O termo está mais voltado para o sentido de hipótese e possibilidade, relacionado à ideia do *impeachment*. O relato dessa voz específica, portanto, foi articulada de modo a contribuir com a visão desprivilegiada da atuação política da presidenta.

A intertextualidade tem, portanto, efeito potencial na construção dos modos de identificação. Isso porque enquanto os líderes políticos de oposição são avaliados como autoridades discursivas, tendo suas vozes legitimadas na reportagem, as vozes a favor da presidenta e de seu governo se encontram em desvantagem, sendo desvalorizadas e depreciadas na narrativização. É nesse sentido que compreendemos com Fairclough (2001) que a maneira como diferentes vozes são articuladas sinaliza o posicionamento do texto e relações de poder e lutas hegemônicas.

Chamamos ainda a atenção para a escolha do uso da expressão “escândalo do petrolão” em vários momentos na reportagem e destacado no trecho (17). A reportagem poderia usar outras formas de representação, como caso da Petrobras, caso de corrupção na Petrobras ou até mesmo escândalo da Petrobras. A escolha pelo termo “petrolão” é uma escolha de natureza histórico-política e ideológica. É histórico-política porque a mídia que adota um posicionamento político contrário ao PT já consagrou o termo, elaborado a partir do sucesso midiático obtido com o termo “mensalão”. A cunhagem do termo “petrolão” pode ser considerada uma estratégia

de construção de uma narrativa de corrupção do governo petista. E é ideológica porque o uso desse item lexical propõe legitimar a relação do partido com casos de corrupção, reproduzindo a identificação do partido como um partido exclusivamente corrupto.

O sufixo “-ão”, na formação da palavra, não só constitui o sentido do tamanho grande relacionado ao caso de corrupção, como também constitui o caráter depreciativo e pejorativo do termo. A pejoratividade contribui para sustentação e naturalização da identificação negativa do partido, como ocorre com o termo “mensalão”, já cristalizado nas práticas sociais com a mesma carga semântico-discursivo.

Desse modo, essa escolha lexical serve à construção e legitimação de um modo particular de identificar atores sociais vinculados ao partido, como a presidenta Dilma e outros líderes políticos. Ao serem associados ao caso de corrupção na Petrobras, a partir dessa expressão depreciativa, líderes políticos do PT são, de modo indireto, avaliados de modo negativo, em termos de julgamentos, de sanção social, em torno de questões éticas e não éticas que envolvem suas ações políticas e partidárias.

A construção e legitimação de termos como esses são formas de velar posicionamentos ideológicos e dissimular as relações de poder que envolvem a manipulação da opinião política pública. No caso desta reportagem, o termo contribui para a legitimação do posicionamento político adotado pela revista, o que demonstra seu papel como uma agência formadora de uma dada opinião (Vilas Boas, 1996).

5. Considerações finais

Ao analisarmos as escolhas lexicais que remetem à construção de modos particulares de identificação e da reprodução de termos de caráter político e ideológico, consideramos que a revista utiliza o gênero reportagem como um modo de agir nas práticas sociais. Por meio de procedimentos retórico-discursivos presentes nesse gênero, a revista se opõe a certas correntes político-ideológicas e se alinha a outras. Podemos observar que, como explica Fairclough (2003), gêneros como a reportagem podem apresentar propósitos e estratégias cada vez mais híbridos, não somente voltados para a ação de informar, mas também para a ação de promover ou “vender” personalidades, ideias, valores, concepções de mundo.

Ao construir para certo grupo de atores sociais narrativizações e identificações negativas e, para outros, narrativizações e identificações positivas, o gênero reportagem atua em serviço da sustentação e reprodução de discursos ideológicos que buscam reproduzir e naturalizar modos particulares de identificação. Vale ressaltar a importância do gênero, nesse sentido, para a manutenção ou mudança de práticas sociais, de acordo com os interesses de quem produz e distribui o gênero.

Além disso, observamos que construções metafóricas, avaliações (sistema de avaliabilidade) e conexões intertextuais são procedimentos potenciais na construção de modos de identificação no gênero reportagem. Esses mecanismos contribuem para a compreensão de como modos particulares de identificar atores sociais podem estar associados a posicionamentos ideológicos e interesses sociopolíticos específicos.

Referências bibliográficas

- Bonini, A. (2012). Análise crítica de gêneros jornalísticos. SBJor. *10.º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Recuperado de <http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XENPJOR/paper/viewFile/1776/292>.
- Bonini, A. (2010). Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. *Linguagem em (dis)curso*, 10, 485-510.
- Bonini, A. (2011). Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 11(3), 679-704.
- van Dijk, T. A. (2012). *Discurso e poder* (2a ed.). São Paulo: Contexto.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Discurso e mudança social*. (I. Magalhães, Trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Hall, S. (2014). Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 103-133). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lima, S. C. (2013). *Hipergênero: agrupamento ordenado de gêneros na constituição de um macroenunciado* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília.
- Lima, S., & Coroa, M. L. M. S. (2010). Configuração e papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem. *Calidoscópio*, 8(2), 127-137. Recuperado em 20 jan., 2013 de <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/471/68>.
- Martin, J. R. & White, P. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave.
- Meurer, J. L. (2005). Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 81-107). São Paulo: Parábola Editorial.
- Ramalho, V., & Resende, V. M. (2011). *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes.
- Sodré, M., & Ferrari, M. H. (1986). *Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística*. São Paulo: Summus.
- Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (9a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vilas Boas, S. (1996). *O estilo magazine*. São Paulo: Summus.

O blog jornalístico no cenário escolar: uma proposta de produção discursiva de resistência

The journalistic blog in the school setting: a proposal for a discursive production of resistance

Amanda O. Rechetnicou & Sostenes Lima

Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Bolsista CAPES
Docente no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
(UEG)

amanda_yea@hotmail.com limasostenes@gmail.com

Resumo

Este trabalho¹ tem como objetivo discutir sobre o uso do blog jornalístico em práticas didáticas de produção textual, com foco na produção discursiva de resistência a representações ideológicas de mídias hegemônicas. A utilização de blogs jornalísticos em contraste com as mídias jornalísticas tradicionais (jornal, revista e portais) pode constituir uma estratégia didática privilegiada para evidenciar o modo como os textos são investidos de compromissos político-ideológicos. Com base na Análise Crítica de Gêneros (ACG), elaboramos um proposta de trabalho para discussão sobre as possibilidades e contribuições do uso do blog jornalístico nas aulas de língua materna no Ensino Médio. A proposta tem como objetivo a preparação dos alunos para o uso consciente e crítico das mídias de informação, incluindo o desenvolvimento da produção crítico-autoral e participação política. A discussão apontou para o uso do blog jornalístico escolar como um subsídio potencial para: a) possibilitar a criação de uma rede de interação e colaboração entre alunos, professores e outros públicos; b) incentivar a produção crítico-autoral; c) permitir o debate extraclasse com ênfase na resistência a efeitos ideológicos construídos nas/pelas mídias tradicionais.

Palavras-chave: Blog jornalístico; Resistência; Produção textual; Análise Crítica de Gêneros; Ensino.

Abstract

This work aims to discuss about the use of journalistic blog in teaching practices of textual production, focusing on the discursive production of resistance to ideological representations of the hegemonic media. The use of journalistic blogs in contrast to the traditional news media (newspapers, magazines and portals) can constitute a privileged didactic strategy to show how the texts are invested with political and ideological commitments. Based on the approach of Critical Genre Analysis (CGA),

¹ Este trabalho recebeu apoio financeiro do Programa de Auxílio Eventos (Pró-Eventos) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Edital interno PrP 011/2015.

we developed a work proposal for discussion of the possibilities, challenges and contributions of using journalistic blog in mother language classes in high school. The proposal has as its primary objective the preparation of students for conscious and critical use of information media, including the development of critical and authorial production and political participation. The discussion pointed to the use of school journalistic blog as a potential benefit for: a) enable the creation of a network of interaction and collaboration between students, teachers and other public; b) encourage critical and authorial production; and c) allow extracurricular debate with emphasis on resistance to ideological effects built in / by the mainstream media.

Keywords: Journalist blog; Resistance; Textual production; Critical Genre Analysis; Teaching.

1. Introdução

Neste trabalho, buscamos discutir o uso de blogs jornalísticos nas práticas de ensino-aprendizagem da linguagem, tendo em vista a preparação dos alunos para o uso consciente e crítico das mídias de informação. Consideramos ser necessário o debate, no ambiente escolar, sobre os interesses sociopolíticos e econômicos que governam o processo de produção-mediação-consumo discursivo (Fairclough, 2001) da informação, em especial o que se desenvolve nas mídias tradicionais e corporativas.

Consideramos também a blogosfera jornalística um espaço discursivo de resistência, isto é, um campo no qual os sujeitos podem se engajar numa prática discursiva de embate aos posicionamentos e representações sustentados pelas mídias hegemônicas. Nesse sentido, propomos o estudo do hipergênero blog jornalístico no contexto escolar, com vistas à formação de alunos com consciência crítica e com a capacidade de produção crítico-autoral. Busca-se uma formação linguístico-discursiva que prepare os alunos para a compreensão e resistência de efeitos ideológicos construídos nas/pelas mídias tradicionais.

O trabalho apresenta, num primeiro momento, concepções teórico-metodológicas básicas da Análise Crítica de Gêneros (ACG) — perspectiva que fundamenta nossa discussão — que podem subsidiar práticas de ensino de gêneros. Discutimos brevemente, na seção seguinte, aspectos relevantes do uso do blog no campo jornalístico e, em seguida, discutimos uma proposta de trabalho que aponta caminhos para a elaboração de projetos didáticos voltados para o uso do blog jornalístico no Ensino Médio.

2. Sobre a Análise Crítica de Gêneros e ensino

A Análise Crítica de Gêneros (ACG) é uma perspectiva que se insere no campo de estudos da linguagem como prática social e que tem demonstrado uma crescente preocupação em considerar o estudo de gêneros em relação ao contexto e ao discurso. Consiste numa abordagem teórico-metodológica que compreende “gêneros como

práticas discursivas socialmente situadas, cujos participantes atualizam identidades e relações sociais nos textos que são produzidos, distribuídos e consumidos em atividades específicas da vida social” (Motta-Roth & Marcuzzo, 2010, p. 520).

Pesquisadores como Bhatia (2004, 2007, 2008), Motta-Roth (2008), Motta-Roth e Marcuzzo (2010), Bonini (2012, 2013) e Lima (2013) têm desenvolvido trabalhos e discussões importantes para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica para o estudo de gêneros discursivos. De acordo com esses autores, a ACG surgiu a partir da integração de concepções teórico-analíticas provenientes da Análise de Discurso Crítica (ADC), em especial da vertente de Fairclough (2001, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), e da Análise Sociorretórica de Gêneros (ASG), sobretudo na perspectiva de Swales (1990).

Motta-Roth (2008) e Motta-Roth e Marcuzzo (2010) ainda ampliam a constituição da ACG, considerando pressupostos importantes da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da perspectiva sociológica bakhtiniana. Lima (2013, p. 228), falando a esse respeito, explica que, ao aglutinar essas áreas disciplinares para o estudo de gênero, a ACG leva em conta, por um lado, o modo como “o gênero incorpora em sua estruturação e funcionamento certos elementos discursivos” e, por outro, o modo como “o discurso incorpora nas ordens de discurso, nas formações discursivas etc. certas convenções genéricas e certos aspectos de funcionamento do gênero que só podem ser estudados em conjunto com o discurso”.

A ACG compreende os gêneros como ações de linguagem situadas em contextos socioculturais e em ordens de discursos, voltadas para realização de certos propósitos sociodiscursivos. As pessoas usam gêneros para agirem no mundo, para engajarem-se em interações e papéis sociais. Gêneros (formas de ação social) conduzem a vida social, determinando “os conhecimentos que os seres humanos possuem, sua identidade, seus relacionamentos sociais e sua própria vida” (Meurer, 2000, p. 152).

Nessa perspectiva, gêneros estabelecem relações sociais, realizam objetivos particulares e podem servir tanto à legitimação e reprodução de representações particulares de aspectos do mundo, muitas vezes associadas a relações de dominação, quanto à contestação e resistência de operações discursivas hegemônicas. Para a ACG, é importante considerar a relação entre gêneros e questões de poder. Gêneros são usados para desempenhar ações que controlam práticas sociais, que sustentam a estrutura institucional da sociedade contemporânea ou que, em outro sentido, provocam mudanças sociais. Analisar gêneros implica não só analisar as ações pelas quais as coisas são feitas, mas também como são feitas e que caminhos abrem para a mudança social. O *como* envolve a análise da relação entre práticas institucionalizadas e especializadas em regular e controlar outras práticas sociais.

O estudo da linguagem e ensino sob a perspectiva da ACG assumem, portanto, uma agenda social; buscam trabalhar com aspectos da prática social ligados a problemas sociais, especificamente no que se refere ao papel de gêneros em lutas hegemônicas. Essa abordagem vai além do estudo de gêneros como ações retóricas tipificadas para

abarcando uma discussão sobre as possíveis implicações do uso de gêneros como fator de manutenção ou mudança social.

É nesse sentido, que a ACG contribui significativamente para o ensino de língua materna. Na perspectiva crítica, o estudo de gêneros em sala de aula busca apontar “caminhos para levar o aluno a se engajar em uma atividade de produção textual como uma forma de estar no mundo, de agir com um objetivo e com um motivo” (Motta-Roth, 2006, p. 510). Propostas didáticas nessa dimensão visam contribuir com a formação do cidadão crítico, capaz de compreender formas de relações de dominação sustentadas e legitimadas a partir de gêneros e discursos particulares e constata-las em suas práticas de leitura e produção textual.

No ensino de língua materna, como propõe Ramalho (2012, p. 197), são necessárias propostas que objetivam “o desenvolvimento da consciência de que a linguagem não serve apenas para comunicar, mas também para segregar, para legitimar diferenças, para universalizar interesses que favorecem uma minoria e penalizam a maioria”. Isso significa que as práticas de educação linguística devem contribuir para a formação de alunos capazes de agir na sociedade a partir de uma produção discursiva de resistência, caso necessário. Como afirma Motta-Roth (2006, p. 510), “a sala de aula de línguas talvez seja o lugar onde devemos analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais”.

Motta-Roth (2008) explica que o ensino de gêneros com base na ACG subsidia, dentre outras coisas, o estímulo à autoria e a valorização do dialogismo e da intertextualidade — dois aspectos importantes sobre a produção de gêneros na escola. Segundo a autora, na perspectiva crítica, o trabalho com a autoria permite que os alunos se tornem sujeitos discursivos de seus próprios textos, associando a aprendizagem educacional de produção de textos à interação na vida social diária. O trabalho nesse sentido “empodera o produtor do texto, constrói uma identidade de autor e projeta um possível leitor” (p. 372). Com respeito à valorização do dialogismo e da intertextualidade, Motta-Roth (2008, p. 372) assevera que

A pedagogia de gênero prevê um debate sobre as situações de produção, distribuição e consumo do texto, os textos em si e seus efeitos. Ao propor esse engajamento no diálogo corrente com o mundo e com outros textos, a pedagogia de gênero foge da “pedagogia da exploração temática” (Bunzen, 2006, p. 148), na qual o aluno é instado a escrever uma dissertação escolar sobre um tema escolhido pelo professor, sem objetivo específico, sem preocupação sócio-interativa, avaliada essencialmente por seus aspectos normativos e/ou estruturais, lida por uma pretensa audiência — o professor ou o monitor (cf. Bunzen, 2006, p. 147-148). Para que o aluno possa se inscrever no discurso, a produção textual, por exemplo, deve ser concebida como uma prática social. Para tanto, é necessário que alunos e professores desenvolvam uma visão rica do ato de escrever em si: escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo

pela audiência-alvo, para que autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas.

O ensino de gêneros numa dimensão crítica cria, portanto, um espaço que favorece a leitura e o debate, a produção crítico-autoral e o engajamento efetivo dos alunos nas práticas sociais. Em última instância, a pedagogia crítica de gêneros busca contribuir para a formação de cidadãos comprometidos em “corrigir injustiças sociais historicamente instituídas e preparar o caminho da emancipação dos indivíduos que se encontram no lado menos privilegiado da ordem social” (Rajagopalan citado por Meurer, 2005, p. 105).

3. Sobre o blog jornalístico

No campo jornalístico, o blog tem se tornado um importante hipergênero não só para a atuação jornalística, mas também para a ação política nas práticas sociais. Como parte do jornalismo *online*, os blogs jornalísticos constituem-se, atualmente no Brasil, um espaço de produção, distribuição e consumo discursivo da informação cada vez mais voltado para as possibilidades de crítica e resistência às práticas de manipulação empreendidas pelas mídias tradicionais.

Segundo Thompson (2011), uma parte significativa da experiência, da ação e interação nas sociedades contemporâneas tornou-se mediada pela difusão das formas simbólicas através dos meios de comunicação de massa, as mídias tradicionais. Para o autor, é inegável o papel da mídia no controle parcial da sociedade, controle esse que é exercido principalmente por meio da produção e difusão de formas simbólicas (ideologias) em grande escala, para além das fronteiras espaço-temporais.

Essa acessibilidade das formas simbólicas impulsionou a consolidação do poder das indústrias da mídia e de outras relações assimétricas de poder. Thompson (2011) explica que, com a transmissão de formas simbólicas para audiências potencialmente amplas e dispersas, as mídias de massa conseguiram ampliar o impacto dos sentidos ideológicos na organização social da vida cotidiana, o que facilitou o serviço em favor da manutenção de relações assimétricas de poder.

As atividades jornalísticas, como parte das atividades exercidas pela mídia, usa a informação como estratégia significativa para a produção e reprodução de ideologias que servem à sustentação do poder de grupos e instituições específicos. E, desse modo, podem ser consideradas potenciais instrumentos de poder e controle da sociedade.

Van Dijk (2012) afirma que o discurso jornalístico consolidou o controle parcial da sociedade justamente a partir da reprodução ideológica que serve a interesses globais e particulares das elites simbólicas. O autor nos lembra que “muitos detentores de poder contam com uma cobertura rotineira da mídia jornalística” (p. 73). Esse controle pode ser facilmente percebido quando “falantes, rotineiramente, referem-se à televisão, ou aos jornais, como suas fontes de conhecimento (e de autoridade) e opiniões” (p. 144).

Van Dijk (2003, 2012) observa ainda que, na produção jornalística, o controle da informação é, em grande parte, exercido pelas instituições que possuem acesso privilegiado à mídia e, geralmente, essas instituições delegam à mídia a tarefa de legitimar seu poder e manipular o consenso favorável a elas. As estratégias discursivas, relativas ao controle da informação, disseminam valores e metas que determinam as peças formadoras das ideologias dominantes e, desse modo, controla parcialmente a sociedade. A partir disso, o discurso jornalístico “efetiva o trabalho ideológico de transmitir as vozes do poder em uma forma disfarçada e oculta” (Fairclough, 2001, p. 144).

Nesse cenário, muitos jornalistas e ativistas políticos fazem uso do blog como um opção para renovar o jornalismo e/ou para contrapor as representações discursivas e ideológicas das mídias tradicionais e corporativas. Pesquisas, como a de Guazina (2013), Magalhães e Albuquerque (2014) e Darbilly (2014) consideram blogs como *Luís Nassif Online*, *Conversa afiada*, *Tijolaço*, *Viomundo*, *O cafezinho*, *Blog do Miro*, entre outros, um lugar de diversidade de opinião em oposição à mídia tradicional e um espaço que dá voz a atores sociais, principalmente do campo jornalístico e político, silenciados pela grande mídia. Esses blogs têm representado parte das chamadas mídias alternativas, caracterizadas por provocar um tensionamento com o jornalismo tradicional.

Os blogs jornalísticos se consolidaram como um meio de produção e difusão da contrainformação política, em que “agentes sociais buscam desmacarar, questionar ou dar uma nova abordagem a determinado fato político veiculado por outro grupo (geralmente hegemônico) tal como a mídia tradicional, governos, partidos políticos e grupos organizados” (Souza & Penteado, 2014, p. 22). A partir disso, os blogs funcionam como um mecanismo de promoção de debate e ação política, abrindo possibilidades para a superação de representações ideológicas que sustentam a hegemonia de algumas empresas de mídia.

Conforme Miller (2012) assevera, a mídia tradicional também tem criado seus próprios blogs e, inclusive, assinam contratos com blogueiros independentes que reproduzem formas simbólicas em favor de seus interesses sociopolíticos. No entanto, aqui chamamos a atenção para os blogs cuja produção visa promover práticas contra-hegemônicas. Nesses blogs jornalísticos, autores e atores sociais procuram apresentar diferentes nuances para a cobertura política e, além disso, uma produção de resistência às formas simbólicas sustentadas pelas mídias hegemônicas, cuja versão da realidade geralmente beneficia grupos dominantes (Bonini, 2012).

Esses blogs também são considerados como blogs políticos, por disponibilizarem “em suas páginas eletrônicas mensagens sobre assuntos políticos, podendo ser informações (e contrainformação), debates, comunicações ou formas de ativismo” (Santos et. al. 2009, p. 264). Eles fazem parte da blogosfera caracterizada por entrecruzar jornalismo e política. Ao explorar aspectos do blog político, Miller (2012) aponta para a influência desse tipo de blog em posicionamentos político-partidários, na participação política, em campanhas eleitorais e outros aspectos da vida social e política.

No Brasil, os blogs que se opõem às mídias corporativas são denominados de *blogs progressistas* ou *blogs de esquerda* (Magalhães & Albuquerque, 2014). Ao usarem esse espaço para a produção de resistência, os jornalistas blogueiros confrontam os posicionamentos político-ideológicos sustentados pelas mídias convencionais. A partir de um embate simbólico, esses atores sociais defendem, por exemplo, posicionamentos a favor do governo atual do Brasil, contrariando a oposição sustentada por jornais, telejornais e revistas semanais de informação de grande circulação nacional. Mas, mais do que isso, esses blogs são usados para defender a democratização da mídia, resistir aos monopólios e oligopólios midiáticos e, sobretudo, se opor às próprias mídias hegemônicas. Os blogs jornalísticos progressistas, desse modo, contribuem com um espaço crítico para o debate sobre questões políticas em prol de mudanças sociais.

Nesse contexto de lutas hegemônicas travadas por meio da produção discursiva, as mídias tradicionais e corporativas lutam pela instauração, sustentação e universalização de discursos particulares (Ramalho & Resende, 2011), enquanto os blogs jornalísticos de resistência atuam em favor de projetos contra-hegemônicos, ampliando a esfera pública de opinião e participação política. Esse espaço jornalístico pode, desse modo, ser analisado tanto para a compreensão de como as mídias podem ser utilizadas para assegurar representação ideológica que mantém o poder de instituições particulares, como podem também ser usadas para representações alternativas, que visem à superação de relações de dominação. Levando em conta a perspectiva da ACG, consideramos que os blogs jornalísticos, como parte das mídias contra-hegemônicas, podem atuar em práticas de resistência, contribuindo para a transformação social a partir do embate aos interesses das mídias hegemônicas.

4. O blog jornalístico e a produção de resistência no espaço escolar

Nesta seção, apresentamos uma proposta de ensino de gênero a partir do blog jornalístico. Buscamos discutir possibilidades e contribuições do uso desse hipergênero em práticas de leitura, produção de textual. Trata-se de uma sugestão de projeto didático que, certamente, ao ser aplicado em sala de aula deve se adaptar ao contexto escolar e da realidade social dos alunos. A proposta didática incluiu uma definição resumida dos seguintes elementos: tema, prática didática, justificativa, objetivos, recursos materiais e didáticos, procedimentos didáticos, resultados e meio de divulgação.

4.1. A proposta didática

- Tema: O projeto tem como tema a produção do blog jornalístico escolar. Busca discutir sobre a produção discursiva das mídias tradicionais em comparação com os blogs jornalísticos e incentivar a produção crítico-autoral de gêneros jornalísticos para divulgação no blog jornalístico da escola, a ser criado.

- **Prática didática:** O foco do projeto está na prática de produção textual, com vistas à criação e manutenção de um blog jornalístico escolar. No entanto, as atividades propostas também consideram a prática de leitura e análise linguística e discursiva.
- **Justificativa:** O projeto se mostra relevante por propor a prática de produção textual e de leitura crítica como prática social, possibilitando que os alunos se engajem em ações sociais e políticas no contexto escolar e da comunidade.
- **Objetivos:**
 - a) Compreender os processos de produção, mediação e consumo discursivo que envolvem as mídias tradicionais e os blogs jornalísticos.
 - b) Desenvolver consciência linguística crítica acerca das representações ideológicas produzidas pelas mídias hegemônicas e pelos blogs jornalísticos.
 - c) Desenvolver a capacidade de produção crítico-autoral de gêneros jornalísticos mediante práticas reais do contexto escolar.
 - d) Confrontar, a partir da produção discursiva de resistência, práticas de manipulação sustentadas pelas mídias hegemônicas.
- **Recursos materiais:** Para a realização do projeto, será necessário que a escola viabilize acesso à internet e computadores/notebooks ou *tablets*.
- **Recursos didáticos:** Para a realização de leituras de gêneros jornalísticos, serão necessários jornais e revistas semanais de informação recentes, de preferência do mês em que a atividade for realizada. Também pode ser feita a leitura dos sites de revistas e de jornais da mídia tradicional.
- **Procedimentos didáticos:**
 - Primeira etapa: estudo de gêneros jornalísticos, incluindo a análise de aspectos sociorretóricos e discursivos de gêneros como a reportagem e o artigo de opinião;
 - Segunda etapa: leituras de reportagens, artigos de opinião, editoriais e outros gêneros para debate sobre temas atuais e os efeitos discursivos que perpassam esses gêneros;
 - Terceira etapa: leitura, análise e debate sobre as postagens dos blogs jornalísticos em comparação com as mídias tradicionais;
 - Quarta etapa: oficinas sobre a criação e a manutenção de um blog;
 - Quinta etapa: criação do blog;
 - Sexta etapa: produção de artigo de opinião, carta do leitor, entrevista e outros gêneros para postagem no blog, com o objetivo de discutir os mesmos temas sob uma perspectiva de resistência às formas ideológicas desveladas nas atividades anteriores.
- **Resultados e meio de divulgação:** O próprio blog é o meio de divulgação do projeto. Espera-se que os alunos usem esse espaço para divulgarem a produção de gêneros jornalísticos segundo uma perspectiva discursiva de resistência.

4.2. Sobre a proposta didática

Como define o tema, o projeto busca discutir em sala de aula sobre a produção discursiva das mídias tradicionais em relação ao conteúdo de blogs jornalísticos. Além disso, foca na produção crítico-autoral a partir do uso de um blog jornalístico a ser produzido para a escola. O projeto parte de pelo menos duas práticas didáticas: num primeiro momento, a prática de leitura, que precede a produção textual, para desenvolvimento da consciência linguística crítica; num segundo momento, a prática de produção textual, com foco no uso de gêneros para empoderamento dos alunos como autores (autoria) e para interação social nas práticas da escola e da comunidade.

Para atingir os objetivos estabelecidos, sugerimos algumas etapas como procedimentos didáticos para a realização do projeto. Na primeira etapa, consideramos importante a realização do estudo de gêneros jornalísticos, os quais se agrupam recorrentemente na composição do hipergênero blog jornalístico. Gêneros como a reportagem ou a notícia, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor, a entrevista são gêneros que podem ajudar os alunos a compreenderem aspectos sociodiscursivos importantes relacionados às práticas do jornalismo. Como afirma Bonini (2012, p. 10), “o estudo de gêneros jornalísticos em uma perspectiva crítica pode oportunizar a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas jornalísticas, mas também, e principalmente, favorecer o debate, a formação do cidadão crítico, e a participação política”.

Nessa etapa, não só a leitura de textos publicados recentemente em revistas e jornais impressos ou online pode ser necessária, mas também a análise de aspectos sociorretóricos e discursivos peculiares ao gênero. Por exemplo, ao analisar uma reportagem sobre um acontecimento da realidade social que envolve questões políticas, os alunos podem ser levados a analisar alguns elementos peculiares ao gênero, como a presença de avaliações, da articulação de diferentes vozes (intertextualidade) ou de construções metafóricas que servem para a representação particular de eventos ou atores sociais, segundo os interesses sociopolíticos que envolvem a produção desse gênero. Ao desvelar essas estratégias sociorretóricas e discursivas peculiares ao gênero, os alunos conseguirão mais facilmente compreender “como a reportagem funciona na construção de narrativas que beneficiarão determinados interesses, por exemplo, os escândalos que são instaurados para beneficiar candidatos durante períodos eleitorais” (Bonini, 2012, p. 9). Além disso, esse estudo contribuirá para o desenvolvimento das etapas seguintes que visam promover a leitura crítica dos gêneros jornalísticos.

Na segunda etapa, consideramos ser importante a leitura desses gêneros em revistas e jornais, impresso ou *online*, e também nos blogs jornalísticos para discussão sobre os temas da atualidade que movimentam representações discursivas e formas simbólicas por parte das mídias tradicionais e dos blogs.

Na terceira etapa, então, sugerimos que os alunos façam a leitura, análise e o debate dos textos selecionados para o projeto. Esses textos devem ser recentes e devem provir tanto de mídias tradicionais quanto de blogs jornalísticos. Nessa etapa, os

alunos devem comparar e distinguir os modos de mediação (produção, distribuição e consumo) da informação típicos das mídias tradicionais e os modos de mediação típicos das mídias alternativas, os blogs jornalísticos. O debate sobre os posicionamentos ideológicos do campo jornalístico e político analisados e desvelados podem contribuir para que os alunos assumam seu próprio posicionamento, superando as estratégias de manipulação das práticas jornalísticas e midiáticas.

Essas etapas iniciais visam atingir os dois primeiros objetivos do projeto: compreender os processos discursivos que envolvem as práticas das mídias tradicionais e dos blogs jornalísticos e desenvolver consciência linguística crítica. As etapas seguintes focam nos objetivos de desenvolver a capacidade de produção crítico-autoral e de confrontar, a partir disso, práticas de manipulação.

Essas etapas envolvem, portanto, a produção do blog jornalístico da escola. Chamamos a atenção para a última etapa que visa corresponder ao objetivo central do projeto de promover um espaço para que os alunos se engajem em atividades efetivas de produção de artigos de opinião, carta do leitor, editorial, entrevista e outros gêneros, com o intuito de discutir sobre temas atuais abordados nas mídias, tradicionais ou alternativas, sob uma perspectiva de resistência a certos projetos ideológicos. É muito importante que os alunos tenham em mente que os gêneros devem ser usados como formas de ação social nas práticas da comunidade escolar e de outros públicos que também terão acesso ao blog.

Embora a proposta esteja estruturada em etapas que chegam a um fim, é importante ressaltar que, para a manutenção do blog na escola, é necessário que o projeto seja realizado continuamente, dando oportunidades recorrentes aos alunos de turmas diferentes de publicarem no blog. Talvez seja esse o principal desafio desse trabalho.

5. Considerações finais

Consideramos que o trabalho com o blog jornalístico, numa perspectiva crítica, com turmas do Ensino Médio abre possibilidades para que os alunos, em seus textos, em sua produção e compreensão de gêneros discursivos, ingressem “nas práticas de letramento midiático, se posicionando frente à mediação, frente às questões políticas de seu tempo, perspectivando-se, assim, um sujeito que se opõe aos projetos de poder assimétricos de grupos conservadores” (Bonini, 2012, p. 10).

A proposta de trabalho com a blogosfera jornalística, tal como sugerimos no trabalho, pode enfim: a) possibilitar a criação de uma rede de interação e colaboração entre alunos, professores e outros públicos; b) incentivar a produção crítico-autoral; e c) permitir o debate extraclasse com ênfase na resistência a efeitos ideológicos construídos nas/pelas mídias tradicionais. E, certamente, contribui para a formação de alunos com consciência linguística crítica, capazes de agir criativamente na sociedade a partir da produção crítico-autoral.

Referências bibliográficas

- Bhatia, V. K. (2007). Interdiscursivity in critical genre analysis. In A. Bonini, D. C. Figueiredo & F. Rauen (Eds.), *Proceedings from the 4th International Symposium on Genre Studies (SIGET)* (Vol. 1, pp. 391-400). Tubarão: Unisul.
- Bhatia, V. K. (2008). Towards Critical Genre Analysis. In V. K. Bhatia, J. Flowerdew & R. H. Jones (Eds.), *Advances in discourse studies* (pp. 166-177). London: Routledge.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: a genre-based view*. New York: Continuum.
- Bonini, A. (2012). Análise crítica de gêneros jornalísticos. In *SBJor. 10.º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Bonini, A. (2013). Análise Crítica de gêneros discursivos no contexto das práticas jornalísticas. In L. Seixas & N. F. Pinheiro (Orgs.), *Gêneros: um diálogo entre comunicação e Linguística Aplicada* (pp. 103-120). Florianópolis: Insular.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Darbilly, L. V. C. (2014). *Blogosfera, estratégias de subversão e o campo da comunicação no Brasil: uma análise do Movimento dos Blogueiros Progressistas sob uma perspectiva dos Estudos Organizacionais* (Tese de doutorado). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.
- van Dijk, T. A. (2003). *Élite, discurso y racismo*. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2012). *Discurso e poder* (2a ed.). (J. Hoffnagel & K. Falcone, Orgs.). São Paulo: Contexto.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. (I. Magalhães, Trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Guazina, L. S. (2013). Jornalismo que tem lado: o caso dos blogueiros brasileiros “progressistas”. *Brazilian Journalism Research*, 9(2), 68-87.
- Lima, S. (2013). *Hipergênero: agrupamento ordenado de gêneros na constituição de um macroenunciado* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Brasília.
- Magalhães, E., & Albuquerque, A. (2014). Jornalistas em jornal: a blogosfera progressista no Brasil. In *Anais do XXIII Encontro Anual da Compós*. Universidade Federal do Pará.
- Meurer, J. L. (2005). Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 81-107). São Paulo: Parábola.
- Meurer, J. L. (2000). O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do deserto*, 1(38), 155-171.
- Miller, C. (2012). *Gênero textual, agência e tecnologia* (pp. 21-41). Recife: UFPE.
- Motta-Roth, D. (2008). Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, 24(2), 341-383.
- Motta-Roth, D. (2006). O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(spe), 495-517.
- Motta-Roth, D., & Marcuzzo, P. (2010). Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(3), 511-538.

Ramalho, V. (2012, jan./jun.). Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. *Bakhtiniana*, 7(1), 178-198.

Ramalho, V., & Resende, V. M. (2011). *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes.

Santos, M. B. P., Penteado, C. L., & Araujo, R. P. A. (2009). A metodologia de pesquisa de blogs de política: análise das eleições presidenciais de 2006 e do movimento “cansei”. *Revista Sociol. Polit.*, 17(34), 159-181.

Souza, P. R., & Penteado, C. L. (2014). Blogs e contrainformação política: redescobrimo uma forma de luta simbólica na blogosfera. In *Anais do V Congresso da Associação Brasileira de pesquisadores em comunicação política*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.

Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (9a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Compra-se uma ideia, vende-se um produto: a partir de representações da homossexualidade, o discurso, a linguagem e a persuasão no gênero propaganda

Buy the idea, sells a product: from representations of homosexuality, discourse, language and persuasion in the genre commercial

Joane Marieli Pereira Caetano & Eliana Crispim França Luquetti

Mestranda em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Doutora em Linguística, Universidade Federal Fluminense
joaneiff@gmail.com elinafff@gmail.com

Resumo

Neste artigo, analisam-se materiais da publicidade/propaganda brasileira, em especial, quanto a sua intenção comunicativa de convencimento do interlocutor a se vincular ao produto ou à ideologia difundida. Assim, diante da representação da homossexualidade nestes textos, objetiva-se identificar as imagens da enunciação projetadas por este discurso. Parte-se, ainda, de problematizações quanto ao propósito de comunicação destes enunciados, uma vez que, contraditoriamente, se evidencia uma proposta de visibilidade do grupo socialmente minoritário em contraposição com uma lógica heteronormativa, calcada em estereótipos. Dentre as hipóteses, acredita-se que, com vistas a uma política de inclusão social, dá-se voz ao movimento homossexual – calada através da história, pela repressão de (supostamente) hegemônicos discursos heterossexuais –, o qual vem promovendo alterações nas instâncias sociais, inclusive, na mídia. Verificou-se a partir de tal estratégia que, paradoxalmente, o mesmo discurso publicitário que incluía a temática, pairava em enunciações estereotipadas e discriminatórias, regidas pela norma heterossexista, porém, na atualidade, para fins de adesão à marca/ideia, notou-se essencial a construção de ethos consciente e aberto à diversidade sexual.

Palavras-chave: Homossexualidade; Publicidade; Propaganda; Gênero; Discurso.

Abstract

In this article, was analyzed advertising materials of Brazilian advertising, in particular on its communicative intention of convincing the party to be bound to the product or the widespread ideology. Thus, in view of the representation of homosexuality in these texts, the objective is to identify the images of the enunciation by this discourse. Breaks, even in problematizations about the purpose of communication of these statements, that, paradoxically, it is clear a proposal for the visibility of a

social minority group in contrast with a heteronormative logic, based on stereotypes. Among the hypotheses, it is believed that, with a view to a social inclusion policy, it gives voice to the homosexual movement - silent throughout the history, the repression of (supposedly) hegemonic heterosexual discourses - which has been promoting changes in social institutions even in the media. From this strategy, it was found that, paradoxically, the same advertising discourse that included the theme, hung in stereotypical and discriminatory utterances, governed by heterosexist norm, but today, for adherence purposes to brand / idea, it was noted as essential building ethos conscious and opened to sexual diversity.

Keywords: Homosexuality; Advertising, Gender; Discourse.

1. Introdução

Este trabalho tem como temática a representação da homossexualidade na publicidade brasileira a partir das imagens projetadas por esse discurso. Assim, objetiva-se identificar tais projeções, buscando compreender os efeitos persuasivos para adesão ideológica e/ou aquisição de um produto. Para tais reflexões, recorre-se à noção de *ethos*, pois, partindo de ponderações de Maingueneau apud Amossy (2013, p. 69), “além da persuasão por argumentos, a noção de *ethos* permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva”. Ainda conforme o autor, no discurso publicitário esse processo torna-se mais evidente devido ao propósito comunicativo do gênero propaganda em buscar uma adesão imediata, embora o público possa ignorá-los ou recusá-los.

Diante da sociedade multicultural (HALL, 2006), capitalista e líquida (BAWMAN, 2005), o discurso publicitário reinventa-se para se adequar às exigências da pós-modernidade, apropriando-se, sabiamente, de um discurso considerado sensível e essencial na atualidade: a inclusão social das minorias. Constatou-se gradativamente, ao longo da última década, a visibilidade das homossexualidades no texto publicitário. Dentre as hipóteses, acredita-se que, com vistas a uma política de inclusão social, dá-se voz ao movimento homossexual – calada através da história, pela repressão de (supostamente) hegemônicos discursos heterossexuais –, a qual vem promovendo alterações nas instâncias sociais, inclusive, na mídia. Tal recurso possibilita, assim, uma boa impressão do *ethos* do enunciador. Nesse contexto, parte-se do seguinte questionamento: de que modo se constrói a cena de enunciação para legitimar o discurso inclusivo de minorias que agrega *ethos* confiável ao anunciante?

Com o intuito de nortear a abordagem da temática, a pesquisa estrutura-se organizacionalmente em três eixos teóricos indispensáveis: de Comunicação e Linguagem, para compreensão dos aspectos funcionais dos conceitos publicidade e propaganda; da Noção Retórica de *Ethos*; e da Análise do Discurso para embasamento quanto à construção da cena enunciativa.

A partir do campo teórico da Comunicação e Linguagem, busca-se o esclarecimento quanto à conceituação do que vem a se definir como publicidade e da definição de propaganda. Com base nos pressupostos de Pinho (1990) e Sant’Anna (2002) ainda na atualidade essas definições apresentam-se confusas. Vale ressaltar que não é propósito desta pesquisa chegar a uma definição objetiva e completa destes dois termos, mas se pretende entender suas distinções no que se refere ao fator textual intencionalidade, sobretudo, com relação ao quesito efeitos persuasivos.

As contribuições da Análise do Discurso presentes neste estudo amparam-se na abordagem “integradora” de Maingueneau (1991), que considera a heterogeneidade e a interdependência das formações discursivas, reforçando a ideia relação entre o discurso e o interdiscurso. Possenti (2009) reforça essa ideia ao afirmar que o sujeito fala a partir de algo já dito, bem como Gregolin (2005) acrescenta que tais aspectos tornam a tarefa do analista do discurso mais complexa. Conforme Maingueneau (1997, p. 117), essas relações e trocas entre campos contribuirão, por exemplo, para eficácia dos discursos, principalmente, no que tange a intenção de despertar a adesão de um conjunto de sujeitos, já que as

redes de remissões de um campo para o outro (citações explícitas, esquemas tácitos ou captações...) contribui bastante para essa eficácia: confrontado com um discurso de certo campo, um sujeito encontra elementos elaborados em outro lugar, os quais, intervindo sub-repticiamente, criam um efeito de evidência.

Acerca da Noção Retórica de *ethos*, é necessário recorrer às contribuições de Adam apud Amossy (2013) e Fiorin (2015) a fim de compreender a necessidade do orador em, à medida que reconhece a (nova) audiência, constrói uma imagem deste público para, assim, (re)formular, estrategicamente, uma imagem de si próprio, tomada como digna de confiança devido a adaptações específicas quanto a valores e crenças do (novo) ouvinte.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa, em primeira instância, bibliográfica. Utiliza-se também como método a análise documental de cunho qualitativo, cujo *corpus* foi coletado no site oficial do Ministério da Saúde, com exceção de uma peça de análise – a propaganda em formato de vídeo –, visto que ela foi vetada, posteriormente, pelo próprio Ministério da Saúde que justificou, conforme divulgado pela Agência de Notícias da AIDS, a retirada do vídeo para ajustes técnicos. Atualmente, pode-se encontra-lo nos canais de vídeo *online YouTube*¹ e *Vimeo*². Coletou-se a série de quatro propagandas nas Campanhas Governamentais de Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) – Campanha “Isso rola muito” –, lançada no período anteposto ao Carnaval de 2012.

1 Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=dhIUv9_80V8.

2 Recuperado de <http://www.vimeo.com/36881253>.

2. Publicidade ou propaganda, há diferença?

Antes de buscar conceituações do gênero propaganda, faz-se necessário tecer, inicialmente, considerações sobre a função do texto para, assim, em seguida, compreender a relação entre a funcionalidade do texto publicitário e suas possíveis definições. Partindo das concepções bakhtinianas, concebe-se o texto como atividade interacional, oriunda de relações dialógicas entre os participantes da comunicação. Bakhtin (2003, p. 42) afirma que não é possível “falar sozinho”, pois a relação discursiva emana inter-relações com condições sociais e históricas. Segundo esta teoria, a linguagem está intimamente ligada à ideia de dialogismo:

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. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...] A palavra é o território comum do leitor e do interlocutor (Bakhtin/Volóshinov citado por Oliveira, 2013, p. 52).

Nota-se no gênero propaganda, em vista aos seus propósitos persuasivos, a constante necessidade de se atingir o interlocutor, de traçar diálogos consistentes a fim de se alcançar o objetivo de venda do produto ou adesão ideológica. Trata-se de um ótimo exemplo da concepção dialógica de texto proposta por Bakhtin (2003).

Tanto a publicidade quanto a propaganda tem sido na atualidade canais de formação de opinião, contudo, também de manipulação. Ainda que muito presentes no cotidiano das pessoas, esses conceitos ainda geram dúvida quanto à definição completa devido à recorrente referência a um termo como sinônimo do outro. Suas semelhanças recaem sobre o aspecto da intencionalidade em persuadir o seu alvo. “A propaganda confunde-se com a publicidade nisto: procura criar, transformar ou confirmar certas opiniões, empregando, em parte, meios que lhe pede emprestados” (Sant’anna, 2002, p. 47).

Diante da divergência entre os especialistas em traçar um conceito fechado sobre cada um destes termos, basta nesta pesquisa delimitar as funções de cada um, nas quais se podem notar diferenças. Adotam-se as conceituações realizadas por Pinho (1990) e Sant’anna (2002).

A partir do fator textual intencionalidade, pode-se verificar que o termo publicidade denotava, a priori, segundo Pinho (1990, p. 17), a ação de divulgar, publicar algo, tornando-o público. No entanto, no século XIX, a palavra adquire uma nova acepção, referindo-se à comercialização, constituindo-se como forma de divulgação de serviços ou produtos via anúncios.

Assim, para Sant’anna (2002, p. 47), a grosso modo, as diferenciações consistem em que:

[a propaganda] distingue-se [...] por não visar objetivos comerciais e sim políticos: a publicidade suscita necessidades ou preferências visando a determinado produto particular, enquanto a propaganda sugere ou impõe crenças e reflexos que amiúde modificam o comportamento, o psiquismo e mesmo as convicções religiosas ou filosóficas. Por conseguinte, a propaganda influencia a atitude fundamental do ser humano.

No que se refere ao trato com a divulgação de marcas de produtos, o mais importante a ser ressaltado é a potencialidade de persuasão ideológica persistente, conforme afirma Pinho (1990, p. 43) :

Uma marca passa a significar não apenas um produto ou serviço, mas incorpora um conjunto de valores e atributos tangíveis e intangíveis relevantes para o consumidor e que contribuem para diferenciá-lo daquelas que lhe são similares.

Tendo em vista que a relação da marca com seus possíveis consumidores é alicerçada em estratégias persuasivas de sedução deste interlocutor, nota-se que, conforme Iasbeck (2002, p. 29), “o consumidor não compra o produto, mas leva para sua casa o discurso do produto”.

3. O ethos da governabilidade consciente nas propagandas do MS

Para discussão neste artigo, selecionou-se a série de campanhas do MS de prevenção à AIDS veiculadas midiaticamente a partir de fevereiro de 2012. Neste período, foram produzidas três peças eletrônicas – para divulgação na televisão aberta e na internet – e quatro peças gráficas, sob formato de cartaz. Coletou-se, mais restritamente, um vídeo de 30 segundos no qual se retrata um casal homoafetivo na balada, bem como três cartazes da campanha “Isso rola muito./Esperar por isso não rola.” A maioria das propagandas encontra-se ainda disponibilizadas no site oficial do MS, com exceção do vídeo supracitado, o qual foi vetado pelo próprio ministério menos de uma semana após a veiculação na internet. Dispõem-se abaixo os cartazes selecionados, sendo que o marketing dividiu a campanha dedicando-se a abordar em um cartaz um casal heterossexual, em outro um casal homoafetivo e, pela primeira vez no histórico publicitário do MS, representou-se um casal em que um delos pártines era travesti.



Figura 1. Campanha MS01
Fonte: *Site oficial Ministério da Saúde* (2015)



Figura 2. Campanha MS02
Fonte: *Site oficial Ministério da Saúde* (2015)



Figura 3. Campanha MS03
Fonte: Site oficial Ministério da Saúde (2015)

A seleção de tal *corpus* justifica-se pela tentativa de identificação das estratégias governamentais para construção de um ethos confiável. Retomando a noção aristotélica de ethos relacionado à Retórica, sabe-se que:

É o éthos (caráter) que leva à persuasão, quando o discurso é organizado de tal maneira que o orador inspira confiança. Confiamos sem dificuldade e mais prontamente nos homens de bem, em todas as questões, mas confiamos neles, de maneira absoluta, nas questões confusas ou que se prestam a equívocos. No entanto, é preciso que essa confiança seja resultado da força do discurso e não de uma prevenção favorável a respeito do orador. (Aristóteles, [s.d.] citado por Fiorin, 2015, p. 70).

Pretende-se deste modo, portanto, argumentar a confiabilidade do produto. Essa confiabilidade no produto, nas palavras de Amossy (2003), se desdobra no registro do “mostrado” e, eventualmente, no do “dito”. Sua eficácia decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação sem ser explicitado no enunciado. De acordo com Maingueneau (2008, p. 53) o “ethos emana do ‘mostrado’: o enunciador é percebido através de um ‘tom’ que implica certa determinação de seu próprio corpo, à medida do mundo que ele instaura em seu discurso”.

Ainda segundo as definições de ethos do autor, aplicando-as ao gênero propaganda dizem respeito à projeção de imagens representativas do produto para o consumidor. Verifica-se, aqui, a articulação da noção de ethos com elementos de retórica aristotélica, isto é, de convencimento bem elaborado através da linguagem.

Apartir dos itens apresentados para análises podem-se notar estratégias argumentativas em que o orador (MS) busca construir uma imagem confiável e consciente de si próprio. como apontado por Koch (2000, p. 19, grifos nossos), o discurso é recoberto por intencionalidades a serem desveladas:

Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos e valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta fluir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar** constitui o ato lingüístico fundamental, pois **a todo e qualquer momento subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

Nesta concepção entre as trocas dialogais entre enunciador e co-enunciador ou, conforme Koch (2000, p. 24), locutor e alocutário produz vários níveis de significação, pois, segundo Ducrot (1978), não basta estratificar o dito, mas verificar o nível do discurso, isto é, faz-se necessário compreender os jogos discursivos entre explícitos e implícitos. A atividade interpretativa passa a ancorar-se, então, na premissa de que:

[...] quem fala tem determinadas intenções, consistindo a intelecção justamente na captação dessas intenções, o que leva a prever, por conseguinte, uma pluralidade de interpretações. Compreende-se o querer dizer como um querer fazer; desse modo, introduzem-se no sentido todas as intenções de ação [...] e admite-se que o locutor deseja, de algum modo, fazer conhecer essa intenção.

Ao retratar, às vésperas de uma festa de grande porte como o Carnaval brasileiro, a necessidade do uso de preservativo, o governo mostra-se preocupado com a evolução das DSTs. Valoriza-se o potencial consciente do governo, na medida em que se estende essa preocupação a várias parcelas da população, uma vez que as campanhas se articulam à noção de diversidade sexual.

Acerca do movimento argumentativo, Perelman ([s.d.] citado por Amossy, 2013, p. 93-94) elenca três elementos que compõe a persuasão, a saber que:

Se se trata não de fatos, mas de opiniões, e sobretudo de apreciações, não somente a pessoa do orador, mas também a função que ele exerce, o papel que ele assume, influenciam de modo incontestável a maneira pela qual o auditório acolherá suas palavras [...]. De maneira recíproca, as palavras do orador propiciam uma imagem dele cuja importância não pode ser subestimada: Aristóteles a estudava sob o nome de *ethos* oratório, como um dos três componentes de eficácia na persuasão, sendo os outros dois o *logos* e o *pathos*, o apelo à razão mediante argumentos e os procedimentos retóricos que visam a suscitar as paixões do auditório.

Ora, será que, nesse sentido, pode-se identificar, veladamente, por trás deste discurso publicitário, um discurso político, talvez eleitoral? Pode-se dizer que sim, já que, em ratificação ao intuito de persuasão ideológica típico de propaganda, o governo almeja legitimar-se socialmente por intermédio da construção de sua credibilidade a partir de uma representação de competência, de habilidade em perceber problemáticas da dinâmica social e sexual vigente e traçar táticas para resolvê-las. Age racionalmente com artifícios articulados à preocupação com a saúde pública a fim de despertar nos cidadãos um vínculo positivo e afetivo com a imagem governamental.

4. Através de uma linguagem politicamente correta, um discurso politicamente correto

Na análise do discurso, a expressão “politicamente (in)correto” pode ser foco de investigação, na medida em que se desvelam formações discursivas que relacionam história e linguagem. Grosso modo, a ideologia do politicamente correto perpassa proposta de comportamento, inclusive linguístico, a fim de se evitar discriminações de qualquer ordem, seja racial, sexual, de classes etc. durante o uso das formas linguísticas. Tal movimento discursivo credita às práticas de linguagem função militante face à segregação de minorias na dinâmica sócio-histórica:

As formas linguísticas estão entre os elementos de combate que mais se destacam, na medida em que o movimento acredita (com muita justiça, em princípio) que reproduzem uma ideologia que segrega em termos de classe, sexo, raça e outras características físicas e sociais que são objeto de discriminação, o que equivale a afirmar que há formas linguísticas que veiculam sentidos que evidentemente discriminam (preto, branco, bicha), ao lado de outros que talvez discriminem, mas menos claramente (mulato, denegrir, judiar, anchorman, history etc. A análise desses fatos, na medida em que são confrontados com os de uma linguagem que, ao contrário dessa, seria politicamente correta, permite discutir o que pode significar, em especial para teorias do sentido, esta atividade ‘epilinguística’ que classifica expressões em politicamente corretas ou incorretas e que transforma esta qualificação em militância (Possenti, 2009, p. 34-35).

Tais considerações sobre o impacto discursivo da linguagem a depender do contexto de sua aplicabilidade remetem aos apontamentos de Bakhtin/Voloshinov (2002, p. 42) com relação ao signo, o qual não reflete, mas refrata a realidade, propiciando uma arena para a luta de classes. Transpondo esta perspectiva para o corpus de estudo deste trabalho, pode-se destacar as contribuições da análise do discurso para identificar as condições extralinguísticas aplicáveis no texto publicitário do MS, em especial, para buscar as significações produzidas pelos efeitos dos enunciados selecionados para as campanhas.

O próprio slogan “Isso rola muito” já tende a demonstrar uma perspectiva consciente das múltiplas possibilidades das relações sexuais, bem como registra essa diversidade como algo recorrente, pois o advérbio de intensidade “muito” confere, semanticamente, uma noção de naturalidade e regularidade das relações homoafetivas. Em análise do funcionamento ideológica da linguagem neste enunciado, verifica-se, assim, o uso da linguagem e da abordagem politicamente correta, visto que a significação pretendida é de se dar voz a grupos historicamente marginalizados devido à opção sexual. Vale notar, a partir da significação produzida, que se revela uma força argumentativa em busca da legitimação de um discurso inclusor.

Qualquer texto é, conforme Koch (2013, p. 22), produto “concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas da interação social”. Com a propaganda não seria diferente. Por ser um gênero textual amplamente encontrado no cotidiano das pessoas, tende a

estar articulada a usos como canal de difusão ideológica e captação de adeptos a determinados discursos.

De acordo com Maingueneau (1997, p. 113) é importante pensar a formação discursiva, segundo o interdiscurso circundante a esta, já que

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionando, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos.

Nestas propagandas do MS, articula-se a linguagem mediante necessárias intervenções discursivas no ethos apresentado pelo governo, pois, tendo em vista um contexto emergente de gradativo espaço às diversidades, faz-se imprescindível o diálogo com este interdiscurso, reportando-se, ao menos na propaganda, um lugar de centralidade para as minorias sociais. Assim como ratifica Possenti & Souza e Silva (2008), a realidade do discurso, que é relacionamento permanente do discurso e do interdiscurso: este último trabalha o discurso, que em torno o redistribui perpetuamente.

Nesse sentido, importa também resgatar a noção de heterogeneidade discursiva de Maingueneau (1997, p. 75) que trata a respeito de nenhum campo discursivo existir e se apresentar isoladamente. No que tange ao corpus deste estudo, para o discurso publicitário, um discurso político contemporâneo de igualdade dos indivíduos, independente de suas escolhas. Ademais, por se tratar de campanhas que pretendem alterações de comportamento, haja vista o uso de preservativo, há ainda um discurso biológico, visando contribuições à saúde pública. Todavia, como já demonstrado, por trás deste engajamento com o direito da saúde, faz-se presente, conseqüentemente, a projeção de uma imagem de consciência e responsabilidade administrativa governamental.

5. Conclusão

Sendo o texto, em especial o de cunho publicitário, um constructo elaborado a partir de estratégias intencionais, com alto teor de argumentatividade, observou-se, com o corpus trabalhado, a projeção intencional de um ethos confiável por trás das propagandas veiculadas pelo MS. Enquanto interlocutor, o MS garanti uma imagem de si consciente ao retratar diferentes formas de casais, mostrando claramente a preocupação do governo da época em dizer que todos são aceitos, que todos são respeitados, conforme prevê a Constituição Federal Brasileira (1988) no seu artigo 5º - “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Com essa utilização do discurso politicamente correto buscava-se a legitimação social por parte de vários

segmentos da sociedade, cuja intencionalidade do governo era ter associado a sua imagem a preocupação, o cuidado e o respeito para com todos os cidadãos.

Verifica-se, assim, através de um discurso cuja intencionalidade prévia conduz à conscientização de hábitos sexualmente saudáveis, outros discursos – corroborando com a ideia de heterogeneidade discursiva de Maingueneau (1997) – em favor da desmarginalização de um grupo minoritário historicamente excluído pela lógica heteronormativa, evidenciando-se campos discursivos de cunho político e social agindo sobre o texto publicitário, uma vez que, diante da inclusão de minorias, a articulação entre discurso, linguagem e persuasão confere a projeção de um ethos que cumpre estrategicamente com os princípios de uma propaganda: a venda de uma ideologia.

Referências bibliográficas

- Amossy, R. (2003). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos* (2a ed.). São Paulo: Contexto.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico.
- Bakhtin, M. [Volochinov]. (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Annablume.
- Bakhtin, M. [Volochinov]. (2003). *Estética de criação verbal* (4a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (s.d.). Portal da Saúde. [S.l.]: Ministério da Saúde. Recuperado em 3 setembro, 2015, de <http://portalsaude.saude.gov.br>.
- Fiorin, J. L. (2015). *Argumentação*. São Paulo: Contexto.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Iasbeck, L. C. (2002). *A arte dos slogans: as técnicas de construção das fases de efeito no texto publicitário*. São Paulo: Annablume.
- Koch, I. G. V. (2000). *Argumentação e Linguagem* (6a ed.). São Paulo: Cortez.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em Análise do Discurso* (3a ed.). Campinas: Pontes.
- Oliveira, L. A. (Org.). (2013). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola.
- Pinho, J. B. (1990). *Propaganda institucional: usos e funções da propaganda em relações públicas*. São Paulo: Summus.
- Possenti, S. (2009). *Os limites do discurso: ensaio sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola.
- Possenti, S., & Souza e Silva, M. C. P. (2008). *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola.
- Sant'anna, A. (2002). *Propaganda: teoria, técnica e prática* (7a ed.). São Paulo: Pioneira.

Estratégias linguístico-discursivas do gênero notícia

Linguistic-discursive strategies in the construction of discursive genre news

Luciana Soares da Silva

Doutora em Língua Portuguesa (PUC-SP) - Professora Adjunta da Universidade Federal de Lavras (UFLA)

luciana.silva@ded.ufla.br

Resumo

Este trabalho visa a discutir as estratégias linguístico-discursivas na construção do gênero discursivo notícia, a partir da abordagem do contrato de comunicação midiático proposto por Charaudeau (2006), no âmbito da Análise do Discurso. Para isso, recuperamos notícias acerca da morte de Isabella Nardoni ocorrida em 2008. A princípio, parece-nos que a mídia, ao particularizar esse ato de violência, conseguiu envolver toda a sociedade de modo a todos se sentirem parte da história. Tal feito, certamente, foi construído pela priorização dos saberes de crença pela instância de produção (jornal), visando a atingir o alvo afetivo da instância de recepção (leitores). Essa hipótese é motivada pelos estudos de Charaudeau (2006), Maingueneau (2002), Michaud (1989) e Marcondes Filho (1989). Por essa razão, abordamos, primeiramente, o gênero notícia no âmbito do discurso jornalístico, em seguida, tratamos do conceito de violência e, por fim, analisamos o corpus constituído por notícias que circularam na época. Diante disso, verificamos que, na construção do gênero notícia, a instância de produção midiática estabelece a abordagem de elementos que constituem o imaginário sociodiscursivo como estratégia linguístico-discursiva para atingir o alvo afetivo da instância de recepção e assim fazer com que eles adiram ao posicionamento da instância de produção.

Palavras-chave: Gênero discursivo; Notícia; Análise do discurso; Violência; Mídia.

Abstract

This work aims to discuss the linguistic and discursive strategies in the construction of discursive news genre, from the approach to media communication contract proposed by Charaudeau (2006) in the framework of Discourse Analysis. For this, we retrieve news about the death of Isabella Nardoni occurred in 2008. At first, it seems that the media, to particularize this act of violence, managed to involve the whole society so that everyone feel part of the story. Such a feat, indeed, was built by prioritizing the belief of knowledge for the production instance (newspaper) in order to achieve the affective target of the receiving instance (readers). This hypothesis is motivated by studies of Charaudeau (2006), Maingueneau (2002), Michaud

(1989) and Marcondes Filho (1989). Therefore, we address first the news genre within the journalistic discourse, then we treat the concept of violence and, finally, analyze the corpus by news that circulated at the time. Therefore, we find that, in the construction of news genre, media production instance establishes the approach of what constitutes sociodiscursive imagination as linguistic-discursive strategy to achieve the affective target of the reception instance and thus cause them to adhere to the position production instance.

Keywords: Discursive genres; News; Discourse analysis; Violence; Media.

1. Introdução

Este trabalho visa a discutir as estratégias linguístico-discursivas na construção do gênero discursivo notícia, a partir da abordagem do contrato de comunicação midiático proposto por Charaudeau (2006), no âmbito da Análise do Discurso. Para isso, recuperamos a repercussão da morte de Isabella Nardoni na mídia escrita. O caso chamou-nos atenção pelo grande destaque dado por toda a mídia, em especial, a escrita, desde o dia do suposto homicídio. Conforme informações divulgadas pela imprensa na época, Isabella teria sido jogada do 6º andar do prédio em que moravam o pai, a madrasta e os irmãos, após ter sido agredida. O que importa para nós aqui é como foi realizada a cobertura pela mídia escrita e, principalmente, o porquê da grande comoção causada pelo fato. A princípio, parece-nos que a mídia, ao particularizar esse ato de violência, conseguiu envolver toda a sociedade de modo a todos se sentirem parte da história. Tal feito, certamente, foi construído pela priorização dos saberes de crença pela instância de produção (jornal), visando a atingir o alvo-intelectivo da instância da recepção (leitores), o que promove a construção da notícia. Essa hipótese é motivada pelos estudos de Charaudeau (2006), Michaud (1989) e Marcondes Filho (1989). Sendo assim, partindo desses autores, abordamos, primeiramente, o discurso jornalístico, em seguida, tratamos do conceito de violência e, por fim, analisamos o *corpus* inter-relacionando os pontos estudados.

2. Fundamentação teórica

Charaudeau (2006), ao refletir sobre o sentido no discurso, trata da natureza do saber em paralelo à reflexão sobre a mecânica de construção de sentido e à abordagem do efeito de verdade que pode ser produzido. Sobre a mecânica de construção de sentido, o autor afirma que o sentido dá-se por meio do duplo processo de semiotização: de transformação, o qual se caracteriza pela transformação do “mundo a significar” em “mundo significado”, e de transação, o qual se caracteriza pela significação psicossocial do ato do sujeito. Nessa ação, o processo de transação dirige o processo de transformação, tendo em vista que o sujeito fala para estabelecer relação com o outro. Charaudeau (2006), portanto, propõe uma reflexão sobre os sujeitos envolvidos no contrato de comunicação: instância de produção e instância de recepção, dizendo que “nenhuma informação pode pretender, por definição, à transparência, à neutralidade

ou à facticidade” (p. 42). Essa visão baseia-se no fato de que o sujeito informador, atingido pelo processo de transação, constrói a informação de acordo com o alvo pretendido no receptor, o qual terá a interpretação processada de acordo com seus parâmetros.

Já em relação à natureza do saber, o autor observa que o saber resulta de uma construção humana por meio da linguagem. Nesse sentido, o saber é estruturado conforme o olhar humano, sendo direcionado às categorias de conhecimento, ao focalizar o mundo, e às categorias de crença, ao focalizar si mesmo. Os saberes de conhecimento dizem respeito à racionalidade, ao fato do homem procurar tornar inteligível o mundo. Aqui, localizam-se as categorias de base existencial, a qual trata da descrição da existência de objetos no mundo, evenemencial, a qual trata da descrição do fato ocorrido e explicativa, a qual trata do porquê, do como e da finalidade dos fatos. Os saberes de crença, por sua vez, dizem respeito ao resultado do olhar subjetivo do humano sobre o mundo, às normas efetivas e ideais que constituem o imaginário de referência dos comportamentos no âmbito social.

Sobre o efeito de verdade, por fim, o autor põe em oposição valor de verdade e efeito de verdade. Para ele, o primeiro é construído por uma explicação baseada na cientificidade, na evidência, buscando a objetividade e, assim, “ser verdadeiro”. Já o segundo relaciona-se à subjetividade, baseando-se na convicção e no “acreditar ser verdadeiro”. Enquanto o valor de verdade não se dá empiricamente, o efeito de verdade só é apreendido nessa condição. Conforme Charaudeau (2006, p. 49), “o efeito de verdade não existe, pois, fora de um dispositivo enunciativo de influência psicossocial, no qual cada um dos parceiros da troca verbal tenta fazer com que o outro dê sua adesão a seu universo de pensamento e de verdade”.

A essas reflexões, une-se a reflexão acerca dos sujeitos envolvidos no contrato de comunicação: a instância de produção e a instância de recepção. Para ele, a relação entre essas instâncias é mais complexa do que aparenta ser, sendo imprescindível uma atenção cuidadosa a cada uma.

A instância de produção é composta por diversos atores na direção do organismo de informação, na programação, na redação das notícias e na operação técnica. Cada um exerce uma função específica na produção da comunicação midiática, mas todos representam a ideologia do organismo de informação. O autor, ainda, reserva o termo instância midiática “à instância global de produção que integra os diferentes atores que contribuem para determinar a instância de enunciação discursiva” (Charaudeau, 2006, p. 73-74). Tal situação, por um lado, prejudica o encontro do responsável pela informação, uma vez que ela passa por vários sujeitos, e, por outro, põe em discussão o papel do jornalista frente à produção de informação.

A instância de recepção, por seu turno, é diferenciada conforme o suporte de transmissão seja ele o rádio, a televisão ou a imprensa. Embora haja pesquisas que objetivam traçar o seu perfil, a identidade social da instância de recepção coloca-se incognitadamente à instância de produção, uma vez que ela carrega em si valores ético-

sociais e afetivo-sociais. Pensando nisso, o autor aborda a instância de recepção de dois modos: como alvo intelectual e como alvo afetivo.

O alvo intelectual refere-se à capacidade de pensar, relevando os interesses do sujeito em relação às informações que consideraria úteis para sua conduta diante de fatos políticos e atividades sociais diversas, ou que poderiam interferir em seu cotidiano. Além da forma de agir, o sujeito-alvo procura estabelecer relações com o outro pelo conhecimento adquirido, ocupando uma certa posição social. Sendo assim, vemos que a posse do saber promove a interação dos sujeitos, revelando, por vezes, as relações de força entre eles. Aqui, a instância midiática procura assegurar a credibilidade frente ao alvo, já que se baseia na possibilidade de seu julgamento por esse último, e a acessibilidade da informação ao alvo, adequando a linguagem de acordo com o imaginário linguístico que se tem do receptor.

Já o alvo afetivo refere-se não às avaliações racionais, como a anterior, mas sim às reações emocionais. Dessa maneira, é focalizada pela instância midiática a afetividade do sujeito alvo, baseando-se, conforme Charaudeau (2006, p. 81-83), “em categorias socialmente codificadas de representações das emoções”, nas quais são incluídos o inesperado, o repetitivo, o insólito, o inaudito, o trágico etc. A essa idéia, podemos ligar o conceito de *fait divers*, tratado por Barthes (2003) como fatos que dizem respeito a situações de acaso, escândalos etc., visto que são destinados ao fazer sentir, ou seja, atingir o alvo afetivo da instância de recepção. Além desse autor, Kunczik (1997, p. 244), nessa mesma direção, afirma:

É mais provável que a imprensa ponha em destaque um desastre natural de pouca duração do que “desastres” sociais prolongados. O extraordinário, o desvio do padrão tem o valor particular de chamar a atenção, é percebido como figura e dessa forma tem a possibilidade de ser publicado.

Por meio da observação da mídia escrita, assim, podemos perceber o enfoque dado aos casos que causam grande comoção pela destruição causada, como ocorreu na cobertura dos ataques de 11 de setembro de 2001 aos Estados Unidos, das vítimas do Tsunami em dezembro de 2004 na Indonésia e no caso do acidente com o avião em julho de 2007, em São Paulo; em oposição à cobertura dada às inúmeras guerras civis que ocorrem no continente africano, ou mesmo, às vítimas da seca na região do nordeste brasileiro. Do mesmo modo, casos particulares são explorados de modo a atingir ao alvo afetivo dos coenunciadores, como aconteceu na cobertura do assassinato da menina Isabella em março de 2008 como veremos no corpus recolhido. Nesse ponto, notamos o que Marcondes Filho (1989) fala sobre a particularização dos fenômenos sociais, em que o jornal tende abordar casos particulares a fim de promover a sentimentalização e manter, conforme seu interesse, determinado assunto.

Retomando as reflexões sobre as instâncias de produção e recepção promovidas por Charaudeau (2006), podemos relacioná-las às contribuições de Maingueneau (2002), o qual apresenta os conceitos de enunciador e coenunciador. Segundo esse último autor, todo discurso tem um caráter interativo, em que o enunciador prevê um

interlocutor virtual para construir seu discurso. O interlocutor, contudo, não é um ser passível ou um mero destinatário, ele interage com o enunciador, sendo, desse modo, denominado como coenunciador. Para nós, o ponto de intersecção entre esses dois estudos surge na medida em que podemos entender a instância de produção como o enunciador do discurso jornalístico em interação com os coenunciadores, ou seja, a instância de recepção. Fato que observaremos na análise do *corpus* deste trabalho, observando a relação que a instância midiática estabelece com o receptor-público, afirma:

A instância midiática não age mais como construtora da informação, mas como responsável por uma empresa empenhada em rentabilizar seu produto da melhor forma possível, isto é, captar o maior número de consumidores (leitores, ouvintes, telespectadores). (Charaudeau, 2006, p. 82).

Sendo assim, acreditamos que a mídia escrita aposta na particularização de certo ato de violência a fim de garantir o alcance do alvo afetivo por meio da recuperação dos saberes de crença existentes na instância de recepção (leitores/ coenunciadores). Antes de comprovarmos tal proposição pela análise do *corpus*, é importante abordar o conceito de violência, uma vez que é o tema abordado nos textos recolhidos.

A definição do termo violência é motivadora de diversas questões. No que tange ao senso comum, reconhecemos a violência restrita ao sentido de agressão física, sendo fácil reconhecê-la num assalto ou estupro. Todavia, queremos destacar as contribuições de Michaud (1989, p. 10-11) para seu estudo, o qual afirma:

Tentamos dar uma definição que dê conta tanto dos estados quanto dos atos de violência. “Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.”

Nessa direção, o autor aponta para uma reflexão acerca do que conceituou como atos e estados de violência. Os atos suscitam a ideia de ação sobre o outro que necessariamente liga-se aos aspectos físicos, já os estados a de estar submetido a certa condição. Embora possa parecer uma definição um tanto óbvia, cabe salientar que entre esses termos é mais fácil reconhecer a existência dos primeiros do que dos segundos, já que, em muitas vezes, os estados de violência são assimilados socialmente tornando-se quase imperceptíveis. Assim, o autor diz: “Pode-se matar, deixar morrer de fome ou favorecer condições de subnutrição” (Michaud, 1989, p. 11), provavelmente relacionar a violência ao homicídio é mais evidente do que relacioná-la à falta de políticas sociais.

Pensando nos conceitos propostos por Michaud (1989) sobre atos e estados de violência, parece-nos que o ato de violência, a morte de Isabella Nardoni, evidenciado pela mídia escrita, pôde promover um estado de violência ao particularizar esse caso em detrimento das demais notícias que poderiam ser de maior interesse público do que esse. Aqui, o destaque de uma notícia silenciou o jornal quanto aos outros fatos que ocorreram no período.

Dessa maneira, passaremos à apresentação e à análise do *corpus*, observando as questões levantadas.

3. Análise do corpus

A fim de atendermos aos nossos objetivos, pesquisamos os jornais *Diário de S. Paulo* e *Agora S. Paulo*, entre os dias 31/03/2008 e 19/04/2008, e constituímos o *corpus* com textos que abordavam o caso de Isabella Nardoni. Ambos os jornais são considerados populares, visto que têm como público-leitor a parte da população com menor poder aquisitivo e escolaridade. Foram selecionados seis textos, nos quais verificamos a evidência dos saberes de crença relacionados à família, à infância e à religião. Assim, formamos três grupos a partir desses saberes e identificamos nos textos as expressões linguísticas que comprovem esse agrupamento. Antes, porém, para facilitar nosso trabalho, organizamos os textos da seguinte forma:

Texto A: *Amiguinhos da escola mandam beijos para o céu*. Diário de S. Paulo, 03/04/2008, São Paulo, p. A3.

Texto B: *Não chorem pela morte de Isabella, pede a mãe*. Agora São Paulo, 06/04/2008, Polícia Agora, p. A3.

Texto C: *Madrasta chora e lê a Bíblia*. Diário de S. Paulo, 11/04/2008, São Paulo, p. A3.

Texto D: *Meiga, Isabella faria 6 anos*. Diário de S. Paulo, 18/04/2008, São Paulo, p. A4.

Texto E: *Mãe de Isabella vai à missa do Padre Marcelo*. Diário de S. Paulo, 18/04/2008, São Paulo, p. A5.

Texto F: *Mãe faz oração solitária para a filha*. Diário de S. Paulo, 19/04/2008, São Paulo, p. A7.

No primeiro grupo, são destacados nos textos o papel social que os envolvidos exercem no âmbito familiar. Nesse sentido, há omissão dos nomes próprios, sobretudo nos títulos das notícias, os quais são substituídos por mãe, pai, madrastra, filha. Desse modo, o leitor, como instância de recepção, é conduzido a olhar o caso pela perspectiva de um valor constituinte dos saberes de crença: a família. A partir do momento que são nomeados pelo viés familiar, o leitor passa a interagir não apenas com uma pessoa que teve um parente morto, mas sim com uma *mãe* que teve sua *filha* morta. Essa interação começa a se pautar no imaginário sócio-discursivo que traz a maternidade como algo quase divino, valorizado socialmente:

Não chorem pela morte de Isabella, pede a mãe. (Título. Texto B)

“Minha *filha* não gostava de ver ninguém triste” (Subtítulo. Texto B)

A *mãe* de Isabella agradeceu... (Corpo. Texto B)

A *mãe* de Isabella lembrou... (Corpo. Texto B)

Mãe de Isabella vai à missa do Padre Marcelo. (Corpo. Texto E)

Mãe faz oração solitária para a *filha*. (Corpo. Texto F)

No segundo grupo, outro aspecto relacionado aos saberes de crença aparece: a infância. Nesse ponto, a infância vista como período da inocência, da necessidade de proteção e do encantamento é profundamente atingida com a morte de uma criança. A imagem de ataque à infância é ressaltada por adjetivos positivos na referência à Isabella: meiga, alegre, sorridente, querida, pequena etc. Além da remissão aos seus colegas de escola e ao seu aniversário.

Amiguinhos da escola mandam beijos para o céu. (Título. Texto A)

A mãe de Isabella lembrou que a *menina* faria aniversário no próximo dia 18... (Corpo. Texto B)

Meiga, Isabella faria 6 anos. (Título. Texto D).

No dia em que a *pequena* Isabella completaria 6 anos... (Corpo. Texto F)

Por fim, no terceiro grupo, é focalizada a questão religiosa. A religião é um aspecto muito importante que se constitui como um saber de crença no imaginário sociodiscursivo da cultura brasileira. Nas notícias selecionadas, ocorre um destaque de atividades religiosas exercidas pela *mãe de Isabella*, tal como ressaltado anteriormente. Além disso, a suspeita de ter realizado o crime também tem uma atitude religiosa destacada:

Madrasta chora e lê a *Bíblia*. (Título. Texto C).

Mãe de Isabella vai à missa do Padre Marcelo. (Título. Texto E)

Mãe faz oração solitária para a filha. (Título. Texto F).

Importante observar que, em relação ao que se informa, Charaudeau (2006a) afirma que há uma questão sobre o entendimento do que é acontecimento transmitido no contrato de comunicação. No mecanismo de construção de sentido, há um duplo processo de transformação e de transação, isto é, o de transformar o “mundo a significar” em “mundo significado” por meio de um ato de linguagem e o de dar significação a esse ato. Nesse percurso, o acontecimento não chega à instância de

recepção em seu estado bruto, pois antes passa pelo sujeito da enunciação, que se baseia em sua percepção e interpretação, para construir o acontecimento, dar-lhe sentido. Portanto, o acontecimento é sempre construído. Esse processo de construção do acontecimento é designado pelo autor como *processo evenemencial*. O esquema a seguir ilustra esse processo:

Figura 1. Contrato de comunicação midiática (Charaudeau, 2006, p. 114)

“Contrato de comunicação”				
“Acontecimento bruto e interpretado”	Instância de produção midiática	“Notícia” Acontecimento construído	Instância de recepção midiática	“Acontecimento interpretado”
Processo de transformação			Processo de interpretação	
Processo de transação				
Tensão Saberes de conhecimento X saberes de crença Valor de verdade X efeito de verdade Alvo intelectual X alvo afetivo				

Acrescentamos ao quadro proposto por Charaudeau (2006) a tensão que ocorre no processo de transação, em que se efetiva a construção do gênero notícia. No caso Isabella Nardoni, a notícia foi pautada, principalmente, nos saberes de crença, a fim de promover um efeito de verdade e atingir o alvo afetivo da instância de recepção, isto é, os leitores do jornal.

Tal princípio vem ao encontro da discussão de Abramo (1996), na qual, a partir da ótica do jornalismo, afirma que a imprensa apresenta uma realidade artificial, em que é estabelecida uma relação indireta entre a realidade real e o público, ou seja, a realidade apresentada pelo jornal sempre é construída. Aqui o “mundo a significar”, mencionado por Charaudeau (2006), passa não só pelas condições de produção, mas também pelos interesses pretendidos pela instância midiática. Além disso, é possível verificar que não se pode falar de objetividade absoluta, como propagada pelo que se costuma acreditar em âmbito jornalístico, mas de uma gradação entre subjetividade e objetividade. Entendendo-se, contudo, que objetividade não é sinônimo de neutralidade, mas uma tentativa de aproximar o dito ao acontecimento.

Pensando nessa relação entre as instâncias de produção e de recepção no que tange aos alvos intelectual e afetivo, é pertinente retomar os sujeitos como parceiros do discurso, em que se evidencia a interação. Uma vez que o discurso é interativo, o sujeito locutor (instância de produção) projeta a informação visando ao sujeito destinatário (instância de recepção), o que implica pautá-la conforme os objetivos almejados, reconhecendo também os seus interesses. Contudo, é preciso destacar que a instância de recepção não é passiva, pois age como sujeito-interpretante nesse processo.

No alvo intelectual, a relação estabelecida entre os sujeitos e a propriedade da

informação é destacada, uma vez que aquele que a procura precisa ter garantias da qualidade da informação a que teve acesso. Em grande parte, a instância de recepção busca informações para ter uma ação social, quando o saber é utilizado com propósito profissional ou cotidiano; ou para ter uma posição social, quando o saber é ostentado como um instrumento de poder frente ao outro.

No alvo afetivo, as reações de ordem emocional ganham ênfase, a fim de que haja uma tentativa de atrair os sujeitos pelos seus sentimentos em relação aos fatos. Aqui as categorias socialmente codificadas de representação das emoções são a base do direcionamento da informação, tais como: o inesperado, o repetitivo, o insólito, o inaudito, o enorme, o trágico. Nesse sentido, a particularização do ato de violência do caso Isabella Nardoni é o principal fator constituinte das notícias analisadas.

4. Considerações finais

Diante do exposto, verificamos que, na construção do gênero notícia, a instância de produção midiática estabelece a abordagem de elementos ligados aos saberes de crença que constituem o imaginário sociodiscursivo como estratégia linguístico-discursiva para atingir o alvo afetivo da instância de recepção e assim fazer com que eles adiram ao posicionamento da instância de produção.

O gênero, para além de sua estrutura, é constituído pelos processos de construção da informação e as condições de produção a que está submetido. Por essa razão, é preciso observá-lo dentro do processo de significação do mundo a partir da linguagem, tal como proposto por Charaudeau (2006).

Referências bibliográficas

- Abramo, P. (1996). *Padrões de manipulação na grande imprensa*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Barthes, R. (2003). *Crítica e verdade* (3a ed.). (L. Perrone-Moisés, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Charaudeau, P. (2006). *O Discurso das Mídias*. (Â. S. M. Corrêa, Trad.). São Paulo: Contexto.
- Kunczic, M. (1997). *Conceitos de Jornalismo: norte e sul*. (R. Varela Jr., Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de comunicação* (2a ed.). (C. P. de Souza-e-Silva e D. Rocha, Trads.). São Paulo: Cortez.
- Marcondes Filho, C. (1989). *O capital da notícia* (jornalismo como produção social da segunda natureza) (2a ed.). São Paulo: Ática.
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. São Paulo: Ática.

O anúncio publicitário e seus desdobramentos

Advertising and its unfoldings

Camilla Reisler Cavalcanti

Universidade Federal do Espírito Santo/CAPES

camillitz@hotmail.com

Resumo

Partindo do pressuposto Bakhtiniano de que o discurso é a materialização da interação social, nenhum discurso é neutro e nem uma representação absoluta de como as coisas são. É uma construção social com um propósito, que surge e se reformula a cada instante na interação, não importando sua forma ou a complexidade. O objetivo deste trabalho é verificar como uma campanha apoia-se no discurso para construir, manipular ou influenciar ideologias quanto à elaboração da imagem social da marca, de um público alvo ou de consumidores em potencial. Objetivamos compreender como estratégias discursivas multimodais usadas em campanhas e seus desdobramentos não só mantêm a fidelidade do consumidor, mas também expandem o alcance da marca por afiliação. Portanto, aplicamos uma análise crítica multimodal à campanha, que se desdobra em confissões, narrativas e convites. O gênero é, nessa perspectiva, sempre multimodal. Nesse sentido, o discurso que emerge do gênero e seus diferentes modos são recursos representacionais que apoiam as estratégias discursivas escolhidas para o alcance do objetivo da campanha.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Multimodalidade; Anúncio Publicitário; Gênero; Representações sociais.

Abstract

Drawing from the Bakhtinian assumption that discourse is the materialization of social interaction, no discourse is neutral nor an absolute representation of the state of things. Discourse is a social construction embedded with a purpose, and is transformed at every instant of interaction no matter its shape nor complexity. This work's objective is to verify how an advertising campaign draws on discourse to construct, manipulate or influence ideologies as of the social image elaboration of the brand, of an existing target group or of a group of potential consumers. We aim at understanding how multimodal discursive strategies applied by advertising campaigns and its unfoldings not only maintain consumer loyalty, but also expand the brands reach through affiliation. Therefore, this research proposes the application of a multimodal critical discourse analysis to a campaign, which unfolds into confessions, narratives and invitations. The genre is considered as always being multimodal. In this direction, the discourses that emerge from a genre and the different modes are representation resources that support the discursive strategies chosen to reach the campaign's objective.

Keywords: Critical Discourse Analysis; Multimodality; Advertising; Genre; Social representations.

1. Considerações iniciais

Partindo do pressuposto de que o discurso é a materialização da interação social, acreditamos que nenhum discurso é neutro e muito menos uma representação absoluta de como as coisas são. Nesse mesmo sentido, o discurso não surge do nada. Ele é uma construção social sempre com um propósito que surge e se reformula a cada instante na interação não importando sua forma ou complexidade.

Passamos por um momento que, por conta da tecnologia digital, a esfera da comunicação audiovisual está tendo que revolucionar suas práticas para continuar no *status quo* ou conquistar posições. As campanhas publicitárias são forçadas a efetuar mudanças quanto à natureza de conteúdo, suporte e distribuição. Estamos principalmente interessados em campanhas veiculadas exclusivamente no canal YouTube, por estas permitirem uma interação que outros canais como televisão, jornal ou rádio não permitem. Assim é possível observar eventualmente uma resposta que demostre afiliação ou contrariedade ao discurso.

A partir do momento em que as campanhas publicitárias divulgam seus produtos e serviços em mídias que atingem o coletivo, estão engajando-se em uma prática que tem o potencial não só de informar, mas também de construir ideais e exercer controle sobre determinados grupos. Esta relação se materializa por meio do discurso, que por sua vez é retroalimentado pelos discursos dos outros, da audiência, dos consumidores. Sempre se soube do poder (político, persuasivo, manipulativo, de promoção) do discurso e este sempre foi usado para tal fim.

A interação se dá em vários modos, sendo que para a compreensão do discurso é necessário que o conhecimento seja mobilizado por meio dos modelos mentais dos atores sociais quanto à percepção daquilo que está sendo dito. Partimos então do conceito de gêneros do discurso de Bakhtin (1979/2011) no qual a utilização da linguagem elabora tipos relativamente estáveis de enunciado de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal. Essa definição remete à situação sócio histórica de interação que envolve o tempo, o espaço, os participantes, a finalidade discursiva e o suporte, e faz com que cada esfera produza seus próprios gêneros e consequentes desdobramentos.

Este estudo aplica uma abordagem dos Estudos Críticos do Discurso e a Teoria da Comunicação da Semiótica Social e Multimodal a dois vídeos de uma campanha publicitária com o intuito de se obter maior discernimento de como discursos publicitários podem influenciar ideologias quanto à construção da imagem e representação social. Acreditamos na hipótese de que, apesar de os anúncios construírem uma autorrepresentação de socialmente engajados, essa representação talvez não seja legítima ou seja apenas um subterfúgio para alcançar o lucro.

Perguntamo-nos como as estratégias discursivas são usadas para alcançar uma aproximação com o consumidor e para legitimar o uso do produto, fortalecendo assim a marca no mercado.

Para além disso, por sermos diariamente bombardeados por campanhas e anúncios, banalizamos seu valor. Adicionamos adjetivos às campanhas como bonitas, incentivadoras, dando a elas uma categorização genérica, mais globais. Dessa forma, os produtores munem-se de estratégias que possam inclusive intensificar a banalização do propósito de um anúncio mudando o foco do consumidor para outro elemento que não o produto.

Van Dijk (2012a) esclarece que os discursos podem ser de diferentes tipos, no qual uma campanha publicitária se enquadraria no tipo persuasivo. Esses discursos

pretendem influenciar escolhas futuras dos consumidores sendo que o poder baseia-se principalmente nos recursos econômicos e é exercido por meio do acesso aos meios de comunicação. A aquiescência é fabricada por mecanismos retóricos, por exemplo, por meio da repetição ou da argumentação. Mas, claro, com apoio dos mecanismos tradicionais de controle de mercado. (p. 52)

Para esse trabalho fizemos um recorte de uma pesquisa que analisa a campanha publicitária da marca de maquiagem profissional *Dermablend Professional* de 2014. O título da campanha é '*Dermablend Camo Confessions*' (Confissões de Camuflagem)¹ e tem como slogan '*Blend in to stand out*'! (Misture-se/mesclase para se destacar!). A Dermablend é uma submarca da multinacional L'Oréal que, em 2014, tornou-se líder no mercado mundial de produtos para cuidado pessoal como maquiagem e dermocosméticos.² A campanha lançou em seu canal do YouTube três vídeos nos quais atores maquiados expõem seus defeitos de pele, contam suas histórias nas "Confissões de Camuflagem", e por fim convidam o público a postarem vídeos similares. Seleccionamos um desses três e o comparamos com um vídeo postado como resposta ao convite.

2. Aporte teórico

Apoiamo-nos na abordagem sociocognitiva de van Dijk (2012a, 2012b, 2014), na teoria semiótica-social da multimodalidade de Kress (2010, 2014) e van Leeuwen (2006), assim como na Análise Crítica e Multimodal de van Leeuwen e Machin (2007, 2012).

Para van Dijk (2014) é imprescindível relacionar uma análise crítica à epistêmica para tentar se chegar a uma estrutura que dê conta de um discurso tão complexo como o discurso publicitário. A abordagem deve, portanto, ser multidisciplinar abarcando aspectos linguísticos, cognitivos e sociais.

1 Todas as traduções neste trabalho são nossas.

2 Recuperado de <http://www.loreal.com/media/beauty-in/beauty-in-active-cosmetics/the-dermocosmetics-global-market->

O autor parte do pressuposto que, tanto para a produção como para a compreensão de qualquer discurso, uma imensa quantidade de conhecimento é necessária. O conhecimento é controlado, gerenciado, reproduzido e pressuposto pelo discurso e suas estruturas por meio dos modelos mentais. Nesse sentido as dimensões da sociedade como idade, gênero social ou raça não influenciam diretamente os discursos. O conhecimento perpassa pela interface cognitiva a qual o autor chama de Mecanismo-K.

O conhecimento está na mente dos atores sociais, mas é socialmente compartilhado. Por isso frequentemente o discurso é representado pela metáfora do iceberg, na qual a parte exposta é o discurso e a submersa a de difícil análise. Buscamos então observar como o conhecimento é representado, visto que a base de toda prática social é o conhecimento.

Os atores sociais, antes de terem qualquer crença, qualquer ideologia, de efetuarem qualquer escolha, devem estar munidos de informações que os levem àquelas práticas. Essas informações são guardadas nos Modelos Mentais, construções subjetivas multimodais feitas por meio de experiências, discursos e inferências. Da mesma forma que o modelo mental é individual, há uma representação da situação comunicativa na qual os atores participam, que é o modelo de contexto.

Para van Dijk (2014) o contexto não é uma categoria objetiva. O contexto está na mente dos atores sociais. Nessa mesma linha, o autor acredita que o gênero também é uma dimensão subjetiva, mas que delimita como e o que pode ser dito em algumas situações específicas. Isso porque o conhecimento é definido para o autor como crenças verdadeiras justificadas pelos critérios epistemológicos. Desse modo, é relativo porque além de esses critérios serem sociais, culturais e históricos, alguém define o que é conhecimento de acordo com os interesses de grupos específicos.

O contexto é a definição subjetiva dos aspectos relevantes da situação comunicativa e por isso influencia se o discurso será ou não apropriado. Nesse sentido, os aspectos do contexto cruciais para a análise são aqueles relacionados ao conhecimento compartilhado dentro uma comunidade epistêmica, que por outro lado, em comunicações de suporte tecnológico, não são facilmente delimitáveis.

Crucial é saber então como o conhecimento é compartilhado. Em uma interação, sempre se pressupõe aquilo que o outro sabe. Tudo que não é dito explicitamente é pressuposto. Assim, o modelo de contexto disponibiliza a base comum, que nada mais é que o cálculo mental efetuado no Mecanismo-K.

Seria impossível abarcar todas estruturas do discurso propostas por van Dijk em um trabalho desse porte, visto que uma campanha oferece inúmeros elementos para análise. Portanto elencaremos algumas ao longo de nossa análise.

Dentre as categorias do contexto iniciamos pelos participantes. A campanha publicitária foi produzida para os interesses econômicos da maior empresa de cosméticos mundial; a L'Oréal. Essa produção acontece em um momento no qual anúncios enganosos não só são regulamentados como podem prejudicar a imagem de uma empresa por construir uma representação social negativa. Além disso vivemos em um momento no qual pessoas estão cada vez mais *online* e o acesso a aparelhos celulares facilita a escolha de navegação de informações. Enfatizamos aqui que o acesso à tecnologia não é sinônimo a acesso à informação, visto que este implica escolha de quem produz o discurso, a distribuição e local, e aquele refere-se somente quanto à escolha de navegação.

A L'Oréal levou a marca à agência de propagandas Tuxedo, no Canadá, para que esta alavancasse as vendas de produto não tão conhecido.³ Diferentemente de jornais e jornalistas que têm um público alvo razoavelmente estável, a agência recebe a cada momento um novo desafio. Vender um novo produto ou atingir novos nichos. Acreditamos então que estes participantes talvez sejam aqueles que mais pesquisem e entendam a natureza humana, podendo dessa forma produzir um discurso compatível ao interesse do seu cliente.

Temos em seguida a atriz escolhida pela agência para o vídeo e a pessoa que postou o vídeo de sua confissão pessoal. Apesar de ela agir em conformidade com o que lhe é pedido, sua produção tem elementos únicos porque perpassa por seus Modelos Mentais. São seus gestos e seus olhares. Obviamente que a intenção do anúncio é econômica. O vídeo, no entanto, representa uma pessoa que aparentemente está convicta de seu discurso e que convida outros a postarem seus vídeos; a agirem como ela e a compartilharem como ela.

Por fim temos um vídeo postado como resposta à campanha⁴. O ator social não é mero público alvo, ouvinte passivo de um discurso. Há uma interação que possivelmente insere este indivíduo no grupo por ter o comportamento apropriado.

Com a intenção econômica de que os consumidores escolham seus produtos, a agência parte do pressuposto de que o ideal de beleza é compartilhado. Não deixa de ser uma ideologia, mas se tornou tão banal que falamos somente em ideal de beleza sem pensarmos no peso dessas palavras. É conhecimento genérico mulheres usam maquiagem para ficarem mais belas. Da mesma forma, é conhecimento genérico que não é agradável olhar o feio e a tendência é de escondermos defeitos sem acharmos que isso não seja normal.

Van Dijk enfatiza que qualquer análise deve partir de elementos linguísticos. Por conta de nosso corpus ser parte de uma campanha publicitária, faremos uma análise multimodal. Isto é, analisaremos a imbricação das imagens com o discurso verbal.

³ Recuperado de <http://agencetuxedo.com>.

⁴ Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yBKr4uxXRi0>.

Convergindo com a teoria de van Dijk, acreditamos que o aporte teórico de Kress e van Leeuwen nos sustenta quanto à Multimodalidade. Kress (2010) acredita que todos os atores sociais estão sempre posicionados de alguma forma no mundo. Também com foco nas novas Tecnologias da Informação e Comunicação, o autor afirma que o ponto de partida da maioria dos discursos é uma imagem, e que esse fato não tem recebido a devida atenção principalmente quando o assunto é o acesso às imagens e conseqüentemente, à informação e ao conhecimento.

Compreender como imagens constroem significado requer conhecimento de uma gramática visual (Kress & van Leeuwen, 2006). Como sugere Kress,

Os recursos semióticos são construídos socialmente e, portanto, carregam regularidades discerníveis de ocasiões sociais e eventos e assim portam uma certa estabilidade; nunca são fixos, muito menos rigidamente fixados. Nem um grau de poder pode agir contra a força socialmente transformativa da interação (Kress, 2010, p. 8).

A ideologia define razoavelmente a forma como uma comunidade se porta quanto aos seus interesses e relativamente aos interesses de outros grupos. Nesse mesmo sentido, as formas de aquisição de conhecimento surgem nos embates, nas interações. Visto que atores sociais fazem parte de vários grupos ideológicos, estão envolvidos em práticas sociais que se compõem de infinitos gêneros. Essas práticas, apesar de partirem de um mesmo indivíduo, podem inclusive demonstrarem valores discrepantes. Os diferentes modos possuem o que o autor define como ‘potenciais de significado’. Uma pessoa que tenha praticado o mesmo ato pode ser vista de diferentes formas a depender do modelo mental construído por aquele que vê. Uma pessoa que tenha problemas sérios de pele pode ser estranha ou vitoriosa, a depender do ponto de vista. Como afirma Kress:

A representação constantemente refaz os recursos para a construção de significado e, nos recursos reformulados, forma aqueles que os refazem. Este é o efeito da representação na constante autoconstrução da identidade. (Kress, 2010, p. 52).

Para Kress (2010), o gênero só existe a partir do momento em que ele é reconhecido dentre as delimitações sociais de um grupo. Ou seja, o gênero é um modelo de contexto compartilhado que ajuda a construir a base comum de uma sociedade, determinando a posição dos atores sociais. Em nosso caso, uma suposta confissão determina que algo será revelado provavelmente dentro de uma narrativa.

O trabalho de Kress (2010) demonstra a necessidade de tentarmos decompor a linguagem visual de diferentes modos assim como fazemos linguisticamente. Nesse sentido, ao invés de categorizarmos uma campanha como motivadora, emocionante, triste, podemos observar escolhas feitas como cor, gestos, ângulos e músicas.

Nesse sentido, a agência, ao escolher a forma de produzir uma campanha, está fazendo uma escolha de como ou não transmitir uma informação. De como ou não representar visualmente pessoas, emoções, situações e empresas.

3. Confissões de camuflagem

Acreditamos essa escolha lexical não é de forma alguma livre de valor. Como ensina Kress, os modos têm potenciais de significado. O verbete “confissão” pode ter alguns significados: “1. Declaração de próprias culpas ao confessor, no sacramento da penitência e; 2. Declarações dos próprios erros ou culpas” (Michaelis, 2008). Já a respeito do Art. 348 do Código de Processo Civil, Melo (2011) afirma que “consiste a confissão na declaração, com efeito probatório, de ciência de fatos, tidos como verídicos pelo confidente, e contrários ao seu interesse, sendo favoráveis à outra parte”.

Nessa mesma perspectiva, o substantivo “confissão” deixa pressupor um gênero e, portanto, um conhecimento prévio de seu significado. O substantivo, núcleo desse sintagma, “confissão”, possui alguns significados esclarecedores para o sentido do título: “1. Declaração de culpa; 2. Declaração de seus próprios pecados ao confessor; 3. Revelação de um segredo; 4. Manifestação pública de uma crença ou opinião” (Borba, 2002). Assim, depreende-se desses significados o conhecimento comum de que o ato de confissão envolve algo subjetivo e secreto que foi feito por alguém que se sente fora dos padrões sociais daquilo que se considera certo ou errado.

Considerando a função semântico-sintática e discursivo-pragmática da “camuflagem” pode passar pelo sentido de proteção, de disfarce, de falsa aparência ou mesmo de dissimulação (Borba, 2002). Em todos os sentidos, a função parece sempre assumir uma conotação negativa, já que a camuflagem seria um recurso de mascaramento.

Assim é conhecimento comum que ao se confessar, alguém dirá algo secreto que eventualmente tenha feito e que é considerado errado, imoral ou fora dos padrões daquele específico grupo.

O adjunto que descreve o tipo de condição é “de camuflagem”. Na mesma direção, pode ter vários potenciais de significado. Um combatente pode se usar roupas de camuflagem na guerra ou um animal se camufla na natureza. Por outro lado, a intenção da camuflagem é ou de se proteger por estar com medo ou de estar estrategicamente se preparando para atacar o alvo. Em ambos os casos, o objetivo é enganar o outro.

4. O Slogan: “Blend in to stand out!”

A escolha lexical apresenta duas ideias opostas em uma estrutura sintática confusa. Quando alguém usa o imperativo é porque quer que o outro obedeça ou se comporte de alguma maneira para um que haja um resultado. Por exemplo, posso dizer: “Coma bem para não sentir fome mais tarde!” Há coerência visto que comida e fome são semanticamente relacionados.

No entanto os verbos “misture-se/hegemonize-se” propõem que haja uma agregação. Van Leeuwen (1997, p. 195) diz que “a agregação é muitas vezes usada para regulamentar a prática e para produzir uma opinião de consenso”. Se a expressão da individualidade que é feita por meio de atitudes ditas não convencionais, como é possível “se destacar” após haver uma hegemonização. A proposta do slogan é então completamente incoerente.

O primeiro vídeo é de Cheryl (atriz). Ela aparece centralizada, por de trás de uma câmera fotográfica. Aparentemente não tem nenhum defeito. Em seguida a lente é retirada e ela se apresenta: “Meu nome é Cheryl e esta é minha confissão de camuflagem!” O olhar é o contato direto que diz que a interação é entre ela e aquele que assiste.

O ato de retirar a maquiagem é a confissão. Ela usa para esconder o vitiligo. Em seguida ela diz no que trabalha e que a condição começou na faculdade. Ela é representada como alguém de seriedade porque cursou ensino superior e trabalha. Ela é uma porta-voz ideal para transmitir o conhecimento da marca porque tem credibilidade.

Ela conta que quando o vitiligo começou ela estava no Texas e que disseram a ela que a constante exposição ao sol pioraria muito sua condição. O Texas está entre os três estados mais quentes dos Estados Unidos. Um pequeno detalhe da linha de produtos Dermablend é que todos têm um bom fator de proteção solar, o que implica que o uso do produto pode ajudar a conter as manchas.

Em sua narrativa, Cheryl conta que não é tão fácil assim e que prefere lidar com crianças por estas serem mais diretas e questionarem qual é o problema dela. Entendemos então que ela tem um problema. No entanto, quando fala da atitude dos outros, ela não termina a frase, deixando assim opaco o que seria uma atitude negativa.

“Tá tudo bem. Estou acostumada ao...”

Como a atitude dos outros está sempre lá, ela diz que:

“Resolvi encontrar uma alternativa. Algo que pudesse colocar no meu rosto que pudesse ajudar as pessoas a olharem através do choque inicial de: ‘Ok, ela tem, metade do seu rosto é branco, mas ela é negra’! Algo que pudesse só, que pessoas pudessem literalmente olhar completamente através disso e ver como eu era como pessoa”.

O produto nunca é mencionado. Podemos, por outro lado, pelo processo de referenciação, observar que o referente “alternativa” é introduzido e retomado como “algo”. Essa referenciação é definitivamente um processo mental visto que quem assiste sabe que a alternativa viável, este “algo” que vai ajudar a todos é o produto o qual ela estava usando no começo e a camuflou tão bem.

É interessante que agora ela quer ajudar “pessoas”. Trata-se de uma generalização dos atores sociais (van Leeuwen, 1997) visto que houve a omissão do artigo. Ela

descreve primeiro encontro dela com essas pessoas com uma forte metáfora que é o “choque inicial”. Quando alguém leva um choque a reação natural é afastar-se. Enfatiza novamente que queria algo que fizesse com que pessoas olhassem através “disso”.

Durante essa fala, no que ela diz “através” e “disso”, Cheryl gesticula rapidamente com as mãos para frente e para trás e em volta do rosto respectivamente. A velocidade do gesto determina a intensidade do modo. Neste momento, o olhar de Cheryl está mais alterado, o que pode demonstrar que há um incomodo quando as pessoas só vêem o vitiligo.

Seu desejo fica claro pela escolha do verbo no passado na seguinte passagem:

“...e ver como eu era”

Cheryl quer esconder o vitiligo porque as pessoas têm o choque inicial e conseqüentemente sua vida mais difícil. Camuflar deixa sua vida mais fácil porque ninguém vai ver como ela é e sim como ela era.

Por fim, por ser alguém que, naquelas condições, conseguiu externar seus defeitos alegando que ninguém é perfeito, convida outras pessoas a agirem da mesma forma:

“Agora é sua vez. Se coloque lá fora e vai fazer com que você se sinta bem melhor. Estou te convidando para se misturar para que você se destaque!”

Após um envolvimento com o público, que se comove com sua história, ela agora utiliza-se da forma imperativa. A teoria da Polidez (Brown & Levinson, 1987) propõe que agora há um menor distanciamento entre os atores sociais que culmina não só em um convite para pertencer àquele grupo como também em uma promessa de quem se juntar a ela irá se sentir melhor.

Portanto, há finalmente, uma implicatura de quem têm imperfeições de pele se sente mal e está legitimado primeiramente pela marca e depois pelo relacionamento com Cheri a se camuflar usando o produto.

Seguimos agora com a análise de um vídeo postado. É um vídeo de produção caseira, mas que se encontra elencado no canal Dermablend do YouTube. A escolha se justifica por encontrarmos elementos similares com a confissão de Cheryl.

O segundo vídeo é a confissão de Ning. Procuramos não só a reprodução linguística, mas também queremos compreender o gerenciamento de conhecimento. Ela também faz sua confissão partindo de um ângulo central, com o olhar direto ao público. Como na campanha, ela começa com o rosto maquiado, aparentemente normal. Ela também se apresenta, mas ao invés de logo dizer que “esta” é a confissão, recebe aqueles que a assistem de forma bem gentil.

“Meu nome é Ning e sejam bem-vindos a minha confissão de camuflagem”

Em seguida, também como no vídeo da campanha, retira toda a camuflagem para expor sua condição

Ning tem Lupus e explica o que é. Ela diz que às vezes se camufla e às vezes não. Quando descreve a reação dos outros, assim como Cheryl, diz “pessoas” omitindo o artigo, tornando os agentes mais generalizados e distanciados.

“Quando não uso nenhuma cobertura, pessoas encaram o tempo todo. Pessoas me fazem perguntas.”

Uma outra similaridade entre as narrativas de Cheryl e Ning é que ambas, descrevem as ações dos adultos sem usar sequer o discurso indireto. Já ao mencionarem crianças, optam pelo discurso direto, mas mitigam as ações das crianças. O comportamento das crianças é aceito por elas serem representadas como curiosas e inocentes, ainda não tendo muito discernimento de um comportamento adequado no determinado grupo; não tendo o conhecimento necessário para um discurso socialmente adaptado e aceitável.

“Crianças também são curiosas. Perguntam coisas como: “Por que sua cara está assim? Ou “O que tem de errado com ela?” “Sua cara está suja!”

O mesmo não pode ser dito quanto ao comportamento dos adultos que, pelas narrativas, entende-se como inadequado e grosseiro.

Por fim, Ning diz que só vive a vida e sabe que não é a única pessoa a passar por estes obstáculos, por isso sorri para que o mundo possa ver. Nesse caso o demonstrativo “estes” retoma toda a narrativa de Ning que é encapsulada na metáfora “obstáculos”. Essa metáfora é empregada também às suas interações sociais; seus encontros. Compreendemos então que não é fácil viver na situação dela e sua vida é como se diariamente ela tivesse que passar por obstáculos. Aquele que assiste pode chegar à conclusão que, assim como Cheryl buscou algo que tirasse o “choque inicial”, no caso de Ning é melhor não só para ela como também para todos que ela se camufle. Ela está então legitimizada a se maquiar, preferencialmente com os produtos Dermablend.

Percebemos que Ning teve suas experiências individuais, mas que construiu o modelo de contexto do que seria o gênero “confissão de camuflagem” dentro de uma sociedade Ocidental que valoriza a beleza e repudia defeitos.

Cheryl antes havia encorajado o desejo de se identificar com a campanha indiretamente por meio de sua confissão e convite. Para isso, sua mensagem tentou transmitir o consumo em termos culturais que permitiu que Ning participasse de um grupo que escolhera de forma independente. Como mostramos, sua confissão tem muitos elementos parecidos com a de Cheryl, o que pode mostrar que ela “aprendeu” o gênero.

Outra evidência de sua afiliação é que sua postagem foi aceita no canal oficial da marca. Para Kress, “a aderência às convenções linguísticas é equacionada à aderência à convenção social e conseqüentemente leva à estabilidade social” (Kress, 2010, p. 7).

Ao controlar o discurso, a campanha controla o contexto com a macroestrutura da confissão. Em seguida, as formas como os tópicos são conduzidos por Cheryl em sua narrativa são assimiladas por Ning. A estrutura macro é o que fica nos modelos mentais e assim uma ideologia pode ser inculcada.

5. Considerações finais

Nesse trabalho procuramos mostrar como o discurso publicitário podem influenciar ideologias quanto à construção da imagem e representação social. A beleza sem defeitos pode ser a ideologia pretendida pela campanha que, de modo estranho, é alcançada pela campanha, visto que a linha de produtos em si não é tão chamativa nem glamorosa. No entanto, os efeitos visuais e emotivos conseguem ofuscar o slogan que é bastante discrepante. A campanha em seu todo parece querer realçar a beleza interna e a valorização do diferente. Para os mais críticos, isso se torna quase irônico visto que a existência de tais produtos depende exclusivamente da vaidade, principalmente daqueles considerados mais belos.

As campanhas publicitárias valem-se de inúmeras estratégias para estabelecerem relações entre as ideias positivas e a representação social construída da empresa e seus produtos. Assim conseguem transformar o uso do produto em uma experiência epistêmica que é socialmente compartilhada em redes sociais para que se torne conhecimento da base comum.

Por outro lado, o engajamento de atores social em uma atividade de ampla produção e divulgação, não só da campanha, como também de vídeos postados, nos mostra a dominação de marcas de amplo poder no mercado e a rápida adaptação ao mercado dinâmico alcançada por meio de estratégias discursivas materializadas exclusivamente em campanha publicitárias. Estratégias que podem, ao camuflarem a intenção econômica, controlar o comportamento de consumidores mantendo a dominação.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2009). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979).
- Borba, F. S. (2002). *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática.
- Brown, P., & Levinson, S. (2004). *Politeness: Some universals in language usage*. New York: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*, New Delhi: SAGE.
- van Dijk, T. A. (2012a). *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto.

- van Dijk, T. A. (2012b). *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. (R. Ilari, Trad.). São Paulo: Contexto.
- van Dijk, T. A. (2014). *Discourse and Knowledge: A Sociocognitive Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Kress, G. (2014). *Multimodal teaching and Learning: the rhetorics of the science classroom*. Londres: Bloomsbury.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- van Leeuwen, T. (1997). A representação dos atores sociais. In E. R. Pedro (Org.), *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funtional* (pp. 169-222). Lisboa: Caminho.
- van Leeuwen, T., & Machin D. (2007). *Global Media Discourse: A Critical Introduction* [Versão para Kindle]. New York: Routledge.
- Lei n. 5.869, de 11 de janeiro de 1973. Institui o Código de Processo Civil. Brasília: Presidência da República.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do Critical Discourse Analysis*. London: SAGE.
- Melo, M. A. (2011). *Da confissão e do depoimento pessoal*. JurisWay Sistema Educacional Online. Recuperado de http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=6913.
- Michaelis. (2008). *Dicionário de Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.

As representações sensíveis do ser fílmico, permeadas pela estética da violência e o letramento visual

Sensitive representations of the filmic subject, permeated by the aesthetic of violence and visual literacy

Andréa Antonieta Cotrim Silva

Doutoranda em Letras (FFLCH – USP)

cotrim.andrea@gmail.com

Resumo

Nosso objetivo é discutir a questão da representação fílmica através da estética da violência, ou seja, o filme que é desenvolvido, de acordo com Bazin (1989) — sob o signo da crueldade. *Django Unchained*, de Quentin Tarantino, por exemplo, sublinha a prevalência da violência, decorrente do próprio tema da escravidão nos Estados Unidos. A escolha deste filme é devida às reflexões suscitadas durante o trabalho que fazemos e pretendemos expandir nas aulas de Cultura e Literatura Americana, ministradas no curso de Letras, em uma universidade em São Paulo. Portanto, nosso trabalho também incidirá sobre a recepção do filme pelos estudantes do ensino superior. Pensamos que este estudo, por meio do Letramento Visual, pode ser útil para a compreensão das estruturas desiguais de poder, tanto na sociedade americana como a brasileira. Em nosso trabalho, apoiar-nos-emos na teoria de Jacques Rancière (2010), mais especificamente no conceito de «partilha do sensível». Se apenas a estética da violência, nas suas diferentes formas promulga, de acordo com o filósofo francês, a (des) construção ideológica do Outro, onde acontece o inimaginável, cabe-nos um estudo mais aprofundado sobre a relação «sensível» entre representação, estética e conjunturas sociais, a fim de uma crítica que busque o desenvolvimento de identidades menos violentas dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Cinema; Violência; Estados Unidos; Educação.

Abstract

We aim to discuss the issue of filmic representation through the aesthetics of violence, that is, the work - according to Bazin (1989) - that is developed under the sign of cruelty. The movie *Django Unchained* by Quentin Tarantino, for instance, underlines the prevalence of violence, arising from the very theme of slavery in the United States. The choice of this film is due to reflections arisen during the work we do and we intend to expand in American Culture and Literature, taught

in the course of Letters, at a university in São Paulo. Therefore, our work will also focus on the reception of this film by higher education students. We think that this study, through the Critical Visual Literacy, can be useful for understanding the range of unequal power structures, both in American society and in the Brazilian one. In our work, we will rely on the theory of Rancière (2010), more specifically the concept of “distribution of the sensible”. If only the aesthetics of violence, in its different forms promulgates, according to the French philosopher, the ideological (de) construction of the Other, where the unimaginable happens, we need a further study on the “sensitive” relationship between representation, aesthetic and social to a critique that seeks the development of less violent identities inside and outside the classroom.

Keywords: Cinema; Violence; United States; Education.

1. Introdução

O cinema de Quentin Tarantino sempre se serviu de altas doses de violência e isto não seria diferente, muito menos uma novidade, em *Django Livre*. A estética da violência é a tônica do filme que concorreu ao Oscar em 2013 e que foi pano de fundo para a retomada das discussões sobre as questões raciais nos Estados Unidos da América.

No entanto, a marca da violência assume em *Django Livre* ou *Django Unchained*, em inglês, novos contornos, uma vez que a temática da escravidão configura, por si só, a atrocidade maior da trama, acompanhada, obviamente, por outros traços característicos do diretor como a violência plástica¹ nas cenas em que o sangue jorra e os tiroteios parecem não findar. Se a escravidão é o tema do filme, a violência, de muitas naturezas, é a sua escrita.

Nosso objetivo é investigar como a violência permeia a obra ao tratar da questão do negro estadunidense e de seu lugar na sociedade antes e - por que não dizer- depois do Movimento pelos Direitos Civis, como veremos proximamente.

Não se pode afirmar que *Django Livre* seja uma vitrine fidedigna de acontecimentos históricos, nem ao menos cremos que o diretor Quentin Tarantino tenha almejado algo similar a um documentário ficcional. Contudo, acreditamos que a análise do filme venha a contribuir para o entendimento de uma produção que fomenta discussões, problematizações e práticas pedagógicas, não somente para o estudo da (representação) da história, da cultura e da literatura dos Estados Unidos da América, mas para o letramento e compreensão de uma linguagem com seus códigos próprios, em que som, imagem e texto verbal se constituem. A propósito, *Django Livre* comporta um discurso sonoro, verbal e, sobretudo, visual que constrói sentidos em representações que incluem a visão que se forma sobre um Outro. No trabalho

¹ Chamamos de “plástica” a violência como construção estética, marcada pelo sangue na tela.

que aqui arrolamos, elencaremos algumas narrativas que recorrem a inúmeras referências, sempre na chave da violência sobre o Outro negro.

2. A Representação Violenta do Outro: vestígios do contexto histórico

As grandes plantações de algodão e tabaco no sul dos Estados Unidos lucravam demasiadamente com a mão de obra escrava. Em razão disso, o sistema escravagista precisava alicerçar-se em bases teóricas para convencer a sociedade sobre a necessidade de subjugar o negro com métodos cruéis. Não faltaram teorias que comprovassem cientificamente a inferioridade intelectual e a capacidade de submissão do negro que, após séculos de segregação, ainda anseia por um lugar de pertencimento na sociedade estadunidense.

A segregação está, em primeira instância, calcada na construção de significados que distinguem o “eu” americano idealizado, em desconformidade com cidadãos de origens outras que não as encaixadas na categoria WASP (White, Anglo-saxon and Protestant) — créditos atribuídos ao fenótipo dos pais peregrinos que vieram aos Estados Unidos a bordo do navio *Mayflower*. Há séculos, esse paradigma de cor desencadeia um círculo vicioso de violência (cf. Silva 2010).

Neste cenário, surge um filme que denuncia o passado, mas também aponta, ousamos dizer, para um presente “rançoso” e discriminatório, haja vista a inserção de música *hip hop* em algumas cenas. A escolha não é aleatória. Afinal, o estilo musical sustenta, hoje, a veia da contestação em suas letras como veremos mais adiante.

Django Livre vai narrar a exclusão, por meio da representação da violência em diversas modalidades como a verbal, por exemplo, nos inúmeros diálogos racistas. Há também a violência física, nas cenas de lutas corporais; já, a violência plástica abusa das tintas, principalmente da vermelha, para representar a dor e a morte; a violência simbólica faz a ponte entre um passado vexatório e um presente instável, nas relações entre brancos e afro-descendentes, ao longo do tempo. Mas é sob a égide da violência ética, em que o “Outro negro” deixa de existir - uma vez que não tem o direito de narrar-se - que o filme expõe antigas feridas e propõe alternativas inusitadas com a emancipação de um ex-escravo, o protagonista Django.

Para Vattimo (2011), a representação violenta do Outro prescinde dos insultos verbais e dos assassinatos sanguinolentos. Há violência implícita em qualquer tentativa de entendimento de um Outro, cujos valores diferem daqueles que o intérprete traz consigo e que são forjados pelo seu conhecimento de mundo e de sua história. Na tentativa de representar qualquer sujeito, enfrenta-se a grande questão da não-representação exata (Vattimo & Zabala, 2011): sempre usamos nossas próprias lentes para decifrar aquele que nos parece diferente. Nossas interpretações serão sempre um recorte, um ponto de vista sobre algo que é filtrado por nossos paradigmas culturais, de acordo com nosso *locus* de enunciação. Assim, qualquer representação é, por si só, um tipo de violência.

Isto posto, podemos dizer que o cinema nos convida a um processo contínuo de (re) significação, já que apresenta perspectivas coexistentes em sua elaboração e pós-produção. Cada participante, desde o realizador, passando pelo roteirista, o diretor e sua equipe na composição das personagens e chegando, por fim, aos espectadores com seus *loci* de enunciação heterogêneos tece uma teia híbrida de sentidos.

A seguir, trataremos de alguns mitos que ajudaram na consolidação da *Narrativa da Nação Norte-Americana*.

3. Western e outros mitos

Django inicia sua saga de (anti)herói, arrastando as correntes que o fazem prisioneiro escravizado, ao som da música-tema² de mesmo nome. Sendo libertado por um caçador de recompensas, tem de aprender com seu mestre, tanto o refinamento dos modos quanto os diálogos que disparam o cinismo, tão veloz quanto o revólver que utiliza. Como em qualquer outro filme tarantinesco, há ultraviolência, a saturação de referências, a música pop e as bruscas viradas de narrativa (Kurtinaitis, 2013, p. 148-149).

Django Livre recria uma das narrativas míticas da formação e expansão territorial dos EUA: o *western*, lembrando os filmes em que o xerife, geralmente impoluto, punha-se na linha de fogo contra o bandido e dava voz de comando, mediante um sistema de justiça duvidoso, em que as relações locais de poder subjugavam a autoridade do Estado. Se, por um lado Tarantino revive o faroeste, por outro, ele o desmitifica nas cenas cômicas, nas quais o mesmo xerife é ridicularizado e, posteriormente, morto. Django é, de fato, o herói afro-americano que expurga o sofrimento de seu povo nas inúmeras catarses de vingança.

Porém, a figuração de um *cowboy* — figura-chave na representação do Oeste - que fosse tão intrépido e movido por uma causa quanto aqueles do imaginário popular, mas cuja cor da pele denunciava outros espaços, só poderia tomar forma depois da luta de Martin Luther King pelos Direitos Civis, dos *Black Power*, dos *Black Panthers* e dos pronunciamentos inflamados de Malcolm X. Django não é produto solo; vem carregado de História.

Desta forma, *Django* resgata a memória de um passado escravo, mas concomitantemente, empresta-lhe uma nova roupagem — mesclando um Oeste sem índios ou mexicanos- com um Sul escravista, em que um afrodescendente *cowboy* olha no olho do branco colonizador e reclama, metaforicamente, o ajuste de contas. As alusões são, de igual modo, filmicas; o diretor reaproveita o cinema do passado, sempre na esfera da violência. Assim, o Django do século XXI contracenava com o

² Django Livre de Tarantino é uma releitura de Django com Franco Nero, o qual, inclusive, faz uma ponta no filme. Tarantino também se apropria da música-tema, Django de Luís Bacalov e Rocky Roberts. É curioso como a marcação do compasso alude ao caixão que Franco Nero trazia consigo, da mesma maneira que ilustra as correntes que Django e seus colegas são forçados a arrastar. Existe um paralelismo entre um ruído da música e o chicote do cowboy ou o açoite do castigo.

Django do século XX. No discurso, o tom de igualdade, na cena em que os dois Djangos se encontram:

— D-J-A-N-G-O, o D é mudo, diz Django para o senhor de escravos, (re)afirmando seu grau de instrução e sua identidade de homem livre. Branco e negro estão em plano conjunto. Django fita os olhos de Calvin Candie, cujo nome assinala a ironia da acepção “docinho” de “candie”, em inglês, em oposição à crueza da personagem de Leonardo Di Caprio.

O diálogo rebuscado e bem-humorado do homem sulista-presente em quase toda a filmografia que trata do assunto- é esmaecido pela animosidade discursiva, onde a disputa pelo poder é travada a cada fala, somando-se ao espetáculo grotesco de homens reificados pela luta de *mandingos* e de seu comércio, em plena sala de estar. A violência simbólica permeia a cena, quer no estranhamento de Django em um espaço restrito a brancos, quer na constatação daquele permitido a outros negros, ou seja, o do entretenimento pela música e pelo esporte. Neste caso, temos as apostas feitas nos lutadores deste grupo étnico (mandingos), em que o vencedor deve matar o perdedor.

Afora o *mito do western*, mesmo que no estilo *spaghetti* dos anos 60 e 70 e o *da fronteira* que faz Django e Scultz percorrerem os estados do Texas, Tennessee e Mississippi, em busca de Bromihilda, o filme faz referência a outros elementos da cultura norte-americana como a presença da Ku Klux Klan no Sul, sempre de maneira jocosa, o que, imagetivamente, reforça o horror da segregação e, ao mesmo tempo, a bravura de Django.

Criada logo após a Guerra Civil, a Ku Klux Klan moldou-se como uma rede secreta terrorista que proclamava a supremacia do homem branco, protestante e de olhos azuis contra os habitantes do norte reformista (os chamados *scalawags*) e os negros há pouco libertos que supostamente se beneficiaram com a situação. Rapto, estupro e tortura faziam parte dos métodos da KKK (Willis, 2008, p. 111).

Mesmo que tal organização tenha surgido após a Guerra Civil Americana (1861-1865) e a narrativa filmica sido ambientada dois anos antes, em 1858, Tarantino mistura fatos históricos de períodos diversos com crítica e deboche. Em uma das cenas, os fazendeiros, irados, juntam-se com o objetivo de matar Django e Schultz, lembrando as perseguições feitas pela KKK. Os “soldados do Klan de Big Daddy” se atrapalham com o uso do capuz que mais parece um saco. A tomada oscila entre o trágico e o cômico da situação. Nas cenas que se seguem, deparamo-nos com homens encapuzados que mais parecem fantasmas. O sotaque carregado do interior satiriza a doutrina/prática daqueles que pertenciam a organizações reacionárias como a KKK:

Bid Daddy: Droga! Eu não consigo ver porcaria nenhuma com essa coisa. Péra aí, vou aumentar o buraco do olho! Ah, droga! Acabei de estragar!

Soldado1(membro da KKK): Quem fez essas porcarias de máscaras?

Soldado2: Foi a mulher do Willa!

Willa (despeitado): Então cada um devia fazer sua própria máscara!

Soldado 3: Se eu soubesse que era só fazer um buraco num saco, eu mesmo teria feito!

Soldado 4: Não dá pra respirar e cavalgar com essa coisa na cabeça!

Willa: Eu vou embora! Fiquei vendo minha mulher trabalhando o dia inteiro, fazendo furinhos em 30 sacos pra vocês, mal-agraçados!

Podemos inferir que a força dramática reside no valor que esses homens dão à economia escravocrata da qual dependem, em detrimento das vidas que execram. À fala “Eu não consigo ver porcaria nenhuma” cabe uma referência anacrônica que denota o quão cegos estes homens ficaram pelo ódio contra aqueles que se beneficiaram com a Guerra Civil e, conseqüente, abolição da escravatura.

Por mais abjeta que seja a fala de quem comercializa seres humanos, o *locus* de enunciação de Candie ou de Big Daddy é o mesmo dos grandes administradores de fazendas. Sentiam-se justos e bons donos de escravos — ideia defendida pelos que acreditavam em uma prática benevolente do escravismo.

4. A violência da tradição: o conceito de escravidão benevolente

Jon Donson encarna a personagem “Big Daddy” ou “Grande Papaizinho”, o qual tem, a seus pés, uma legião de homens escravizados agradecidos pela “bondade” e “justeza” com as quais são tratados. A ideia de subserviência e gratidão é sustentada por Hollywood:

In the 1930s, Hollywood's slaves were invariably happy in their slavery and affectionate toward their uniformly kind and indulgent masters. (Nolan, 2000, p. 16).

O discurso articula ideologias (Pêcheux, 1988):

Big Daddy: Betina, querida, por favor, leve o Django pra conhecer essa nossa belezura de fazenda!

Betina: Sim, Senhor, Paizão!

A palavra “querida” indica amorosidade, complacência; alia-se à ideologia construída sobre como os escravos eram bem cuidados por seus senhores, tidos como “pais”, “protetores” e a quem se devia admiração e respeito. Big Daddy era o Senhor, em consonância com parte do seu nome “Big”, ao mesmo tempo que era o “Paizão” ou “Dad[dy]”. Nolan (2000, p. 13) contribui com a citação de Pollard (1866), um teórico sulista:

The occasion of that conflict was what the Yankees called-by one of their convenient labels in political nomenclature- slavery; but what was in fact nothing more than a system of Negro servitude in the South... one of the mildest, and most beneficent systems of servitude in the world.

O termo “querida” também carrega, semanticamente, outro significado: o senso comum dos sulistas sobre os africanos e sua inferioridade intelectual, em um contexto com suas particularidades. “Querida” soa paternalista e despeitoso.

Estilisticamente falando, vemos que o enquadramento das personagens em plano *plongé*. Os homens brancos no alto e os negros, abaixo, em menor escala na tela e do lado esquerdo, evidenciando a relação de poder que se estabelece.

Na verdade, os Estados do Sul recriam toda uma narrativa que transcende o conceito de escravidão benevolente - como se alguma forma de se apoderar do outro e de seu trabalho pudesse ser benigna ou de práticas mais brandas. As narrativas do Sul recontam, à sua maneira o que se sucedeu após a Guerra Civil (1861-1865). O Norte lutou contra os Estados Confederados e acabou vencendo. Como consequência, a escravidão foi abolida e os afro-americanos libertos. No entanto, a emancipação efetiva do povo negro não aconteceu. Leis locais e estaduais em vigor entre 1876 e 1967, nomeadas *Jim Crow*, pregavam a segregação racial, em todos os locais públicos (Willis, 2008, p. 113). Inúmeros linchamentos realizados pela KKK acentuavam a política excludente e o preconceito que subscrevia a cor e o local de cada espaço social.

Porém, versões independentes da Guerra de Secessão tomaram conta do imaginário popular, resvalando o heroísmo de um povo em tom melodramático. A derrota transforma-se em “*The Lost Cause*” e o nacionalismo ressurgiu triunfante. O Sul reivindica sua fama e passa a alegar que a escravidão é um pretexto que o Norte adota para realizar a cobrança impropriedade de taxas a uma sociedade agrônoma. De acordo com esta visão, os abolicionistas eram provocadores e o Sul teria facilmente desistido da escravidão, ainda que a natureza dos escravos reclamasse a subserviência. “Existem duas imagens proeminentes dos escravos. Um deles é do escravo fiel e outro chama-se o ‘estereótipo feliz’.” (Nolan, 2000, p. 15-16)³. Até uma teoria sobre a descendência diferenciada dos sulistas foi vastamente propagada. Segundo a qual, a linhagem daqueles que habitavam o Sul dos Estados Unidos procederia, na verdade, de William the Conqueror e, em função disso, seu caráter destemido, gentil e intelectual - a marca identitária de todos eles.

Hollywood, novamente, reforça lendas como esta da Causa Perdida, nos filmes dos anos 40:

Indeed, as evidenced by the 1940 film Santa Fé Trail, Hollywood embraced the full range of Lost Cause stereotypes: the abolitionists, the slaves, and the valiant Southern men. (Nolan, 2000, p. 16).

³ “There exist two prominent images of the slaves. One is of the faithful slave and the other calls the happy stereotype” (Trad. livre nossa).

Nada mais ilustrativo do que o comportamento de Stephen, interpretado por Samuel L. Jackson. O escravo da Casa Grande legitima o racismo, delatando Django e Broomhilda, irmãos de cor, em nome de uma servidão fiel a seu sinhozinho, Mr. Candie (Di Caprio).

Calvin Candie, em um misto de êxtase e indignação, expõe sua teoria sobre a inferioridade de raças:

Calvin: A ciência da frenologia é crucial para o entendimento da separação de nossas duas espécies. No crânio desse africano aqui, a área associada à submissão é maior do que de qualquer outra espécie humana ou subhumana no planeta Terra.

E ainda: Se examinarmos este pedaço de crânio, vamos notar três marcas distintas. Agora, se eu estivesse com um crânio de um Isaac Newton ou de um Galileu, essas três marcas estariam na área do crânio mais associada à criatividade. Mas, esse crânio é do Ben e essas três marcas estão na área associada à servidão.

A estética da violência dá-se, igualmente, pelo fato da cena mostrar um homem branco (Candie) serrando o crânio de um ex-escravo (Ben) para explicar sua teoria racista. O enquadramento simboliza a opressão, com as mãos, do povo africano. Na cena, pouca iluminação, reforçando a penumbra dos pensamentos e o ato macabro da personagem:



Há intertextualidade com a fala de Candie e o que cientistas do século XIX pesquisavam; queriam saber se todas as raças descendiam de uma só espécie ou se a humanidade tinha ancestrais poligenéticos. Caso esse pressuposto fosse verdade, sub-raças deveriam ser subordinadas a raças superiores. Para os religiosos adamitas⁴,

⁴ Adamitas são aqueles que creem em Adão e Eva, ou seja, no Gênesis.

os negros eram produto de uma maldição a Caim (Haller, 1970, p. 1-2) e para os monogênicos, havia desigualdades na composição das raças:

Races, during centuries of formation, acquired characteristics that, on comparison, established an inequality “which is impossible to deny.”

The Negro had never been an equal to the White. (Haller, 1970, p. 3).

A cultura de um certo período histórico (re)inventou o conceito de humanidade e propiciou que homens como Candie fizessem o que ele fez. A fala dúbia do próprio Calvin Candie, encerra a tomada e, de certa forma, ilustra o que o (pseudo) cientificismo do século XIX pregou:

Candie: Muitas mentiras foram ditas aqui, nesta mesa, à noite!

5. Exclusão secular

A prática escravagista, que perdurou por três séculos (do XVII ao XIX), começa a investir contra a reputação dos americanos, à medida que é considerada diametralmente oposta ao conceito de liberdade difundido desde a Revolução Americana.

Os defensores iluministas do “*we are all created equal*”, contraditoriamente, possuíam escravos, inclusive George Washington, James Madison e Thomas Jefferson. O paradoxo se reafirma, em virtude do temor do endividamento dos cidadãos, caso a escravidão deixasse de existir. Além disso, Jefferson, por exemplo, acreditava que ex-escravos sem propriedades tornar-se-iam ociosos e, por conseguinte, uma grande ameaça à república. London Cartes até o aconselha a mandá-los para fora do país, a fim de que eles não precisassem roubar para se sustentar (Morgan, 2000, p. 128).

Anos mais tarde, Lincoln proclama a abolição da escravatura; todavia, os afrodescendentes ainda enfrentam as sequelas da segregação racial. Quase cem depois, Martin Luther King questiona as benesses do *American Dream*, do ideal de liberdade e de democracia: “Nossa herança de liberdade, duramente conquistada, é, fundamentalmente, mais poderosa do que as nossas tradições de crueldade e injustiça”.⁵ Os pronunciamentos de King influenciam o presidente Kennedy que decreta, em 1963, a lei que proíbe os empregadores de recusar mão-de-obra negra (Gerstle, 2002). Seu discurso, inclusive, revive a narrativa nacionalista sobre os Pais Fundadores, quando defende os alunos, que em protesto, boicotam um ônibus:

The students were taking our whole nation back to those great wells of democracy which were dug deep by the Founding Fathers in the formulation of the Constitution and the declaration of Independence.

⁵“our hard-won heritage of freedom is ultimately more powerful than our traditions of cruelty and injustice” (Trad. livre nossa).

Em discursos semelhantes, Luther King agrega outros mitos como o dos Peregrinos, chamando o povo para o ideal de igualdade e de oportunidades.

Contudo, a cruzada contra os *Civil Rights* ressurgiu nos estados do Sul e a organização racista Ku Klux Klan ganha força novamente. Inúmeras batalhas são travadas e ativistas torturados nas campanhas pelo direito ao voto (idem, p. 285), sendo que dois deles reclamam a integração à Universidade do Alabama, em 1963 e acabam recebendo a ajuda federal do governo de J. F. Kennedy.

Neste processo, enfrentamentos sempre aconteceram. Los Angeles, por exemplo, foi pano de fundo para muitas revoltas raciais. Recentemente, o homicídio de um jovem afro-americano, Michael Brown, em Ferguson, Missouri em agosto de 2014 e o estrangulamento de outro homem, Garner, em um bairro de Nova Iorque, desencadearam uma onda de protestos que levaram milhares de pessoas às ruas das respectivas cidades.⁶

Transpondo-nos para o filme, vemos um enredo de cunho engajado; é pela figuração do afro-americano e da violência contra ele que o diretor cria empatia com o espectador, naquilo a que se propõe articular imagetivamente.

Como mencionado anteriormente, nos jogos de identificação, deparamo-nos, com uma estética que exhibe a violência de várias instâncias: a violência da tortura física dos castigos impostos, da imagética (plástica) na saturação do sangue, da sonora na música que clama por liberdade e justiça, da verbal nos diálogos preconceituosos e, sobretudo, a violência da representação nas esferas de poder.

Um exemplo de violência verbal é como o Outro negro é satirizado, em alguma instância discursiva, por categorias como forma de falar e de se vestir, maneirismos gestuais, jargões e tipologia física (cor da pele, textura do cabelo) e sociais, como marcas simbólicas de distinção de grupos.

Mas, se por um lado, as construções simbólicas, na chave étnica, causam afronta, as discursividades negativas de gênero imprimem o caráter significativamente discriminatório contra as mulheres da época, assim como na figuração que delas se faz no filme. A mulher, em *Django Livre* é frágil e imperceptível, esteja ela desempenhando o papel da mulher escrava, esteja ela no papel de sinhazinha.

A desigualdade de gênero imbrica a violência implícita das grandes narrativas sexistas, disseminadas há séculos. Desta forma, a sinhazinha porta-se como uma princesa passiva aos pedidos de seu irmão, Candie, como se fosse um objeto de decoração da Casa Grande; aliás, seu figurino galante tem maior destaque do que sua atuação. Broomihilda, por sua vez, simboliza a mulher negra, cuja função de serva sexual a silencia. Posteriormente, a personagem é resgatada por Django, na chave melodramática como na lenda germânica, mencionada por Schultz. Em conformidade com a quase inexistência de mulheres na trama, suas poucas falas e

⁶ Recuperado em dezembro, 2014, de http://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/25/internacional/1416878092_531438.html.

ações comunicam a inexpressividade das personagens femininas para o diretor; são os protagonistas masculinos que ficam sob a luz dos holofotes.

6. A fúria do som: narrativas de contestação

A trilha sonora não se exime de mostrar a banalidade do mal e a cumplicidade de várias gerações quanto à segregação dos afrodescendentes. Kurtinaitis (2003, p. 152) contribui afirmando que “o espectador é levado a compreender as ações do protagonista como fruto de sua revolta contra o sistema”, por meio da trilha.

Um exemplo é quando Django se depara com um antigo capataz que castigou sua esposa. A cena é permeada por algumas falas, ao som de *Freedom*, de Anthony Hamilton & Elayna Boynton, os quais também são afro-americanos. A letra corrobora para o sentido de clamor pela liberdade, enquanto Django e Broomhilda tentam a fuga, na cena de *flashback*:

Facing the fear that the truth, I discovered

No telling how, all these will work out

But I've come to far to go back now

I am looking for freedom, looking for freedom

And to find it, caused me everything I have.

Assim que Django passa de fugitivo a pistoleiro, a música muda de estilo e temos o instrumental mexicano/spaghetti “La Corsa” (2nd version) de Luís Bacalov, trazendo à baila o faroeste. Tarantino mistura referências musicais, resgatando e alternando gêneros que vão do *country* ao *hip hop*.

Gênero que saiu do gueto para conquistar o *mainstream*, nos anos 70, o *hip hop* é composto por um conjunto de dados, tais como DJs, MCs, responsáveis pela rima, a dança que evoluiu do *Break* e o grafite da representação cênica; seu intuito é abraçar temas polêmicos presentes no universo da periferia: o acesso fácil às drogas e às armas, em um linguajar informal, recheado de palavrões e indignação contra a vivência de pobreza e opressão aos quais foram relegados (Darby, [s.d.], citado por Silva, 2010, p. 95).

Desta forma, “100 Black Coffins” de Rick Ross canta a cena, em que uma comitiva de brancos, mais o Django, acompanham lutadores de *mandingos* na lavoura. A letra faz a ponte entre o passado e o presente, narrando a segregação e incitando a violência:

Oooh, now you are one lucky nigga

You gotta listen to your boss white boy

I need a hundred black coffins for a hundred bad men

A hundred black graves so i can lay they ass in.

A cenografia, inexoravelmente, constrói sentidos pela combinação da trilha sonora do filme com as mensagens das letras, da cadência do som, dos instrumentos escolhidos e do timbre melódico. Quando, por exemplo, o preconceito e o sofrimento derivados dele são irrepresentáveis, temos o silêncio. A música e o silêncio, enfim, complementam o filme. Django ressurge da fumaça provocada pela explosão de dinamite (fig.1) e inspira o irmão de cor, ainda na jaula, a se emancipar também (fig.2). Seu olhar revela o momento epifânico quando balança a cabeça, demonstrando aprovação. Como construção simbólica, a cena evidencia a retomada de consciência, ao som de *Who did that to you?* de Brother Dege, enquanto Django parte para a Casa Grande.

7. A violência como catarse e crítica

É no final que o enredo faz rima com a experiência estética para a catarse do espectador. O mesmo homem que, enquanto escravo, torna-se um negro “alforriado” e que se empodera, a ponto dele mesmo libertar sua esposa, incendeia o símbolo mais significativo do poderio sulista: a Casa Grande, denotando a derrocada dos aristocratas do Sul e da arrogância quanto à crença de uma prática benevolente.

A explosão da Casa Grande traduz muito mais do que a apropriação que Django faz de toda a cultura violenta dos brancos. Muito além do que um aparente projeto de vingança do diretor, a cena inspira-nos a pensar no ideal de liberdade e de igualdade para todos; é portanto, o momento em que o negro expurga o sofrimento e usufrui das conquistas promulgadas pelos Direitos Civis.

É fato que a impassibilidade de Django faz com ele se empodere rapidamente das maneiras, do vocabulário, das vestimentas, do corte de cabelo, das armas e do *modus operandi* violento de seus algozes. Mas é a apropriação do senso de liberdade de seus antagonistas (do qual Stephen não compartilha, por exemplo) que nos remete ao orgulho negro, do “Black is beautiful” dos Direitos Civis e ao contexto atual, em que temos o primeiro presidente negro dos Estados Unidos.

Contudo, ainda que *Django* subscreva uma parábola ácida de acontecimentos do passado, uma crítica sarcástica de parte da história estadunidense ou ainda, uma leitura tragicômica deste legado escravagista e do rancor sulista.

Como era de se esperar, a recepção de um filme que coloca o *western* no Sul escravista não agrada a todos, muito menos ao cineasta Spike Lee. Para ele, o filme

é desrespeitoso, embora não o tenha visto. Por outro lado, Tarantino afirma: “Como alguém pode fazer um filme sobre a escravidão sem mostrar as injustiças que eram cometidas?”⁷

A questão de lealdade absoluta aos acontecimentos históricos parece restringir o processo criativo, de alguma forma. Além disso, toda obra que se pretende histórica falha ao carregar elementos fictícios ou, no mínimo, traços que correspondem às interpretações que o roteirista e o diretor fazem dos fatos a que chamam “históricos”. Afinal, qualquer interlocutor só percebe o mundo, pelo viés de seu *locus* de enunciação, ou seja, pelo contexto e condições sócio-históricas aos quais pertence (Bhabha, [s.d.] citado por Souza, 2004, p. 114).

Spike Lee ainda atesta que somente um diretor negro poderia representar conflitos raciais, em um aspecto mais amplo. Mesmo que tal pressuposto fosse verdade, Lee ignora o fato de que Tarantino traz a marca da miscigenação e de uma minoria que também sofreu preconceitos e luta para não ser extinta, a saber: Tarantino é, parcialmente, descendente de índios Cherokees⁸.

Rosenstone ([s.d.] citado por Costa, 2014) corrobora, declarando que um filme, assim como um livro, não é o real, não traz a verdade. Ambos, obra fílmica e livro de História compartilham das mesmas limitações. E é por isso que *Django*, embora produto da excentricidade de Tarantino, parece-nos um filme, cujo propósito de denunciar uma prática cruel, à qual devemos combater, encontra lugar de destaque.

8. Considerações finais

Vimos como a violência exacerbada pontua a narrativa em *Django Livre* e que, associada à trama, conta a história de um povo que ainda luta por seus direitos. Ferida aberta, o preconceito racial transita pela sociedade estadunidense, assumindo novas formas e o filme exerce o papel de nos garantir mais um espaço para discussões, diminuindo as distâncias entre realidade, história, política e ficção.

Acreditamos, por isso, que o cinema seja a ilustração de um saber historiográfico que nos serve até mesmo como proposta de material de curso para o estudo da cultura, dos mitos e da articulação de outros saberes como o da própria linguagem fílmica, em que estruturas imagéticas, sonoras, discursivas e gestuais corroboram para a (re) construção de sentidos.

O cinema tornou-se um espaço para que o homem pudesse habitar mundos alternativos, no cruzamento entre o real e o virtual, o real e o imaginário. Por meio de filmes como *Django Livre* podemos, inclusive, enxergar o Outro, ouvir a sua voz e eleger uma posição de consenso ou de dissenso diante das questões suscitadas.

⁷ Recuperado de <http://andrebarcinski.blogfolha.uol.com.br/2013/01/24/tarantino-vs-spike-lee-a-briga-continua/>.

⁸ Recuperado em janeiro, 2014, de <http://www.biography.com/people/quentin-tarantino-9502086>.

Referências

- Barcinski, A. (2013, 24 de janeiro). Tarantino vs. Spike Lee: a briga continua [Blog]. Recuperado em janeiro, 2014, de <http://andrebarcinski.blogfolha.uol.com.br/2013/01/24/tarantino-vs-spike-lee-a-briga-continua/>.
- Biography.com Editors. (s.d.). *Quentin Tarantino Biography*. A&E Television Networks. Retrieved from <http://www.biography.com/people/quentin-tarantino-9502086>.
- Carroll, R. T. (s.d.). Frenologia. In *O Dicionário do Cético*. (A. Ingles e R. Cordeiro, Trads.). Recuperado em 27 dezembro, 2013, de <http://brazil.skepdic.com/frenologia.html>.
- Corbucci, S. (Diretor). (1996). *Django*.
- Griffith, D. W. (Diretor). (1915). *The Birth of a Nation*.
- Renfroe, J. (Diretor). (2006). *Civic Right*.
- Shohat, E., & Stam, R. (2005). Teoria do Cinema e Espectarorialidade na era do “pós”. In Ramos (Org.), *Teoria Contemporânea do Cinema: Pós-estruturalismo e filosofia analítica*. São Paulo: Editora Senac.
- Slotkin, R. (1993). *The Western is American History, 1939-1941*. Gunfighter Nation. The Myth of the Frontier in Twentieth-Century America (pp. 278-312). [S.l.]: Harper Perennial.
- Souza, L. M. T. M. de. (2004). Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In B. Abdala Júnior (Org.), *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas* (p. 113-133). São Paulo: Boitempo.
- Tarantino, Q. (Diretor). (2013). *Django Livre*.
- Vattimo, G., & Zabala, S. (2011). *Hermeneutic Communism: From Heidegger to Marx*. New York: Columbia University Press.
- Willis, S. (2008). *Evidências do Real: os Estados Unidos pós-11 de setembro*. (M. Fabris e M. Soares, Trads.). São Paulo: Boitempo.

Por que compartilhamos? Um estudo do gênero digital meme

Why we share? A study of the digital gender meme

Lilian Mara Dal Cin dos Santos

PUC-SP/Unip
liliandalcin@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar como se dá o processo de construção de sentidos em memes. Inserimo-nos no âmbito da Linguística Textual, em uma perspectiva sociocognitiva-interacional, que entende o texto como resultado de uma atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, que coordenam suas ações a fim de alcançar um fim social. Assim, analisamos as estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais mobilizadas no processo de construção de sentidos e compreensão da ironia nos memes #homensrisque. Muitas são as razões pelas quais um meme é compartilhado. Isso pode acontecer pelo simples fato de ele ser engraçado (riso pelo riso), mas também pela liberação que traz (rompimento com a proibição e censura social imposta a um indivíduo ou a grupos) ou porque expõe vícios cômicos (muitas vezes, os nossos). No caso do meme #homensrisque, foi a possibilidade de se apresentar uma crítica social à sociedade machista em que vivemos, ironizando a ideia original da empresa de esmaltes que fez com que ele viralizasse. As estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais mobilizadas por produtor e leitor desses memes possibilitaram a construção e interpretação de textos que seguiam uma “fórmula” previamente estabelecida e, por isso, encontraram ressonância.

Palavras-chave: Linguística textual; Construção de sentidos; Humor; Gêneros digitais; Meme.

Abstract

This article aims to analyze how is the process of meaning making in memes. We fit into a socio-cognitive-interactional perspective that understands the text as a result of verbal activity of socially active individuals who coordinate their actions in order to achieve a social purpose. We analyze the cognitive strategies, textual and sociointeractionals mobilized in the process of meaning making and understanding of irony in #homensrisque memes. There are many reasons why a meme is shared. This can happen for the simple fact that he is funny (laughter for laughter), but also by the release that brings (breaking the ban and social censorship imposed on an

individual or groups) or because it exposes comic vices (often, ours) . In the case of #homensrisque meme, was the possibility of presenting a social critique of the male-dominated society we live in, mocking the original idea of the glaze company that made him viralizasse. Cognitive, textual and sociointeracionais strategies mobilized by producer and reader of these memes possible the construction and interpretation of texts which followed a “formula” previously established and, therefore, found resonance.

Keywords: Linguistics; Meaning making; Humor; Digital genre; Meme.

1. Contextualização da pesquisa

O presente artigo tem por objetivo analisar como se dá o processo de construção de sentidos em memes a partir da discussão do meme #homensrisque.

1.1. A definição de meme

O termo foi criado por Richard Dawkins, em 1976, em sua obra “O Gene Egoísta”, e vem da palavra grega “mimeme” (que significa “algo que é imitado”). Segundo Dawkins (1976/2007, p. 200), “um meme de ideia pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro.”. Ou seja, meme seria um “gene cultural” que se espelha de indivíduo a indivíduo. A memética afirma que os memes são ideias independentes, com vida própria, que necessitam se propagar e os seres humanos, por causa de seu poder de imitação, são apenas seus hospedeiros físicos. Isso significa que a intenção de se reproduzir está no meme e não o ser humano que o produz e compartilha e isso vai contra a ideia, defendida aqui de que todo texto é produzido por seres estrategistas, com uma intenção.

Por essa razão, embora adotemos o termo cunhado por Dawkins, não seguiremos aqui a memética, uma vez que o significado de meme evoluiu desde que passou a ser usado na Internet e a definição de Dawkins já não é capaz de abarcar o fenômeno que estamos vivenciando hoje.

Assim, adotamos, para este trabalho, a definição de meme apresentada por Shifman (2013), segundo a qual que os memes da Internet são unidades de cultura popular, artefatos simbólicos multimodais, que circulam, são imitados e transformados por usuários da Internet, criando uma experiência cultural compartilhada. A autora sugere que se analise os memes não como ideias ou fórmulas que se propagam sozinhas (como propunha Dawkins), mas como grupos que compartilham características comuns. Por isso, ela afirma que se deve olhar para os memes como itens culturais, que possuem três dimensões que as pessoas podem imitar: conteúdo, forma e o que a autora chama de posição.

A primeira dimensão se refere ao conteúdo específico do texto, às ideias e ideologias presentes nele. A segunda dimensão se refere à forma, às dimensões visuais do texto, à sua organização física.

Enquanto ideias e a sua forma de expressão têm sido muito discutidas no que diz respeito ao conceito de meme, a terceira dimensão é apresentada, pela autora, pela primeira vez. Shifman (2013) afirma que utiliza o termo “posição” para definir a maneira como o produtor do texto se posiciona nele, os códigos linguísticos que utiliza e a ideia que tem dos interlocutores.

Embora suas afirmações pareçam inovadoras, fica claro que ela está caracterizando meme de acordo com a definição de gêneros do discurso de Bakhtin (1979), segundo a qual gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Ou seja, essa separação do meme em três dimensões que Shifman (2013) apresenta, já foi levantada por Bakhtin (1979). O que a autora traz de inovador é a questão da imitação, isto é, a conceituação de meme como uma unidade cultural que pode ser imitada em seu conteúdo, em sua forma ou em seu estilo.

Segundo o pensador russo Mikhail Bakhtin, gêneros textuais são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Se admitirmos aqui a visão bakhtiniana de gênero, entendemos que a ênfase na expressão “relativamente estáveis” é muito importante. Isso porque, embora o conteúdo temático — o domínio de sentido de que se ocupa o gênero — seja muito similar entre os memes, já que tratam de temas atuais, em discussão na sociedade, que carregam humor e a intenção de serem replicados; a construção composicional — o modo de organizar o texto, de estruturá-lo — varia bastante, tendo em vista que há memes de frases, de imagens (fotos, desenhos), vídeos, etc., como já foi exposto. O estilo — seleção de meios linguísticos, lexicais, fraseológicos e gramaticais — é predominantemente informal, visto que a informalidade faz parte do gênero, e os memes são concisos.

Outra característica dos memes é que dificilmente se atribui autoria a eles. Ninguém replica uma frase, imagem ou vídeo dizendo quem o produziu. No entanto, quanto mais sucesso ele faz, mais as pessoas buscam descobrir quem o criou e qual a situação que o originou. Isso porque a maioria dos memes origina-se a partir de uma situação concreta e compreender tal situação, partilhando com o produtor do meme o conhecimento a respeito dela, faz parte de seu processo de construção de sentidos.

Somando-se a essa definição, Miltner (2015) afirma que a maioria dos memes de Internet contém humor e que esse parece ser um requisito importante para o sucesso de um meme. Por isso, um traço muito forte do meme e que precisa ser estudado é o humor. Maringoni (1996) explica que, para se fazer humor, é preciso haver uma cumplicidade com o público. Ninguém ri da piada contada se não existe um código prévio entre o humorista e seus ouvintes. Muitas vezes, este código está baseado em preconceitos, mas o vínculo deve existir. A participação do ouvinte/leitor também é utilizada como recurso na elaboração das piadas, pois é necessário que ele construa um sentido para aquele texto para que possa encontrar humor nele. Portanto, o humor seria uma relação de proposições diversas, em que o sentido é produzido nas fendas, nas interfaces dessas oposições. Assim é que compreender o humor em um meme é

construir sentidos para ele e só a partir dessa análise é que é possível compreender por que um meme faz sucesso e é compartilhado.

1.2. O conceito de texto e as estratégias para construção de sentidos

Para estudar as estratégias de construção de sentidos em um texto, faz-se necessário, primeiramente, entendermos em que perspectiva a Linguística Textual se insere hoje e qual o conceito de texto adotado.

A perspectiva adotada atualmente é a sociocognitiva-interacional, que entende o texto como resultado de uma atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, que coordenam suas ações a fim de alcançar um fim social.

De acordo com Koch (2010, p. 7), essa perspectiva

reconhece a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua interrelação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas e convenções socioculturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu interrelacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos.

Portanto, entendemos que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. E o sentido construído é apenas um dos sentidos possíveis e não o único sentido adequado àquele texto.

De acordo com Koch (2010), na atividade de produção textual, os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimento que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter cognitivo, interacional e textual. Por isso, para o processamento textual, contribuem três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e lexical, sendo o responsável pela articulação som-sentido. É o responsável pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou a sequenciação textual e pela seleção lexical adequada.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo. É com base nele, por exemplo, que se produzem as inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual.

O conhecimento interacional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O conhecimento ilocucional permite reconhecer os objetivos ou propósitos que o falante, em dada situação de interação, pretende atingir. O conhecimento comunicativo é aquele que diz respeito, por exemplo, à quantidade de informação necessária em uma situação de comunicação para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto; à seleção da variante linguística adequada à situação de interação e à adequação do gênero textual às situações comunicativas. O conhecimento metacomunicativo permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar conflitos eventualmente ocorridos por meio da introdução, no texto, de sinais de reformulação ou apoios textuais. Permite ao produtor do texto assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para isso, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual.

O conhecimento superestrutural é o conhecimento que permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo; bem como a conexão entre objetivos, bases proposicionais e estruturas textuais globais.

A cada um desses sistemas de conhecimento corresponde um conhecimento específico para colocá-lo em prática. Este conhecimento funciona como uma espécie de sistema de controle dos demais sistemas, no sentido de adaptá-los ou adequá-los às necessidades dos interlocutores no momento da interação.

Koch (2010) explica que a mobilização on-line — isto é, durante a interação — desses sistemas de conhecimento exige estratégias de processamento textual, que podem ser divididas em: cognitivas, textuais e sociointeracionais.

A autora afirma que as estratégias cognitivas são as estratégias de uso do conhecimento, que dependem dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto e das crenças, opiniões e atitudes do usuário. Isso torna possível que o interlocutor reconstrua não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou desejados pelo produtor. Podemos dizer que essas estratégias são mobilizadas quando se ativa o conhecimento enciclopédico ou de mundo.

As estratégias sociointeracionais visam a estabelecer, manter e levar a um bom termo a interação verbal. São as estratégias de preservação de faces e/ou representação positiva do self, as estratégias de polidez, de negociação, de atribuição de causas aos mal-entendidos, entre outras. Podemos dizer que são mobilizadas quando produtor e/ou leitor ativam o conhecimento interacional.

Por último, as estratégias textuais dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam, desempenhando diferentes funções e tendo em vista a produção de determinados sentidos. São as estratégias de organização da informação (dado/novo, articulação tema/rema), as estratégias de formulação (inserção e reformulação), as estratégias de referenciação e as estratégias de balanceamento entre

explícito e implícito. Podemos dizer que tais estratégias são mobilizadas quando se ativa o conhecimento linguístico.

Uma vez apresentado o contexto em que se insere essa pesquisa, passamos a explicação e análise do meme #homensrisque.

1.3. Risque Homens que Amamos

O meme #homensrisque surgiu depois que a marca Risqué decidiu fazer uma homenagem a gestos cotidianos dos homens e criou uma linha de esmaltes chamada “Homens que Amamos”, com esmaltes como “Fê mandou mensagem”, “André fez o jantar”, “Zeca chamou para sair”, entre outros.



Figura 1. Campanha Risque Homens que Amamos

A empresa explicou que se tratava de um “tributo aos pequenos gestos diários dos homens”. Mas a iniciativa aparentemente inocente da marca repercutiu de forma muito negativa na Internet, pois diversas pessoas julgaram que essas deveriam ser atitudes comuns dos homens e que, por isso, não mereciam homenagens. Ao contrário, as atitudes e comportamentos das mulheres mereciam ser exaltadas e isso não aconteceu.

A reação a essa questão foi a criação de diversos memes, que se espalharam pelas Redes Sociais no dia do lançamento da campanha (23 de março de 2015), sob a *hashtag* *homensrisque*, os quais serão analisados a partir de agora.

2. Análise dos memes #homensrisque

Bergson (1983) explica que “O riso é a própria correção. O riso é certo gesto social, que ressalta e reprime certo desvio especial dos homens e dos acontecimentos.” (p. 20). Por isso, diante da atitude da marca Risqué, a sociedade, ao invés de calar-se

e aceitar, decidiu expô-la ao riso como forma de correção e criou diversos memes. Como afirma o autor: “A sociedade vinga-se através do riso das liberdades que se tomaram com ela.” (p. 150)

Um dos memes, formado a partir de linguagem verbal e não-verbal, de forma irônica, expunha ao riso a declaração da empresa de que a linha de esmalte seria um “tributo aos pequenos gestos diários dos homens”:



Figura 2. Meme Tributo

Maingueneau (2005 citado por Silva, 2009, p. 178) explica que, na ironia, o enunciador produz um enunciado que ele invalida ao mesmo tempo em que fala, ficando a cargo do interlocutor a reconstrução da enunciação. Assim, fica claro o tom irônico do meme acima, uma vez que sua intenção é invalidar a afirmação da Risque de que certas atitudes masculinas merecem um tributo e levar o leitor a compreender que o fato de “Fê ter mandado mensagem” não é digno de homenagem.

Como afirma Brait (1996 citado por Silva, 2009, p. 76) na tensão entre o que é dito (literal) e o que se quer dizer se flagra a ironia. Nesse meme, o literal é a reprodução da fala da Risque, que afirmou que certas atitudes masculinas merecem um tributo, mas o que se quer dizer que é, na verdade, tais atitudes estão longe de serem especiais.

No processo de construção de sentidos para esse meme, o leitor ativa determinados conhecimentos através de estratégias de processamento textual cognitivas, textuais e sociointeracionais.

As estratégias cognitivas parecem, primeiramente, no conhecimento de mundo que o leitor deve ativar sobre a campanha da empresa de esmaltes. Caso não partilhasse desse conhecimento de mundo, a construção de sentidos para esse meme ficaria comprometida. Ativado esse conhecimento, o leitor deveria associar a imagem da moça de olhos fechados, como alguém que abençoa algo ou recebe uma bênção, ao texto verbal “Preparando o tributo porque o Fê mandou mensagem” para que inferisse que se trata de uma ironia, que o produtor do meme não julga, de maneira alguma, que essa atitude mereça um tributo.

Importante ressaltar que o meme, normalmente, surge de situações concretas, isto é, há um fato que desencadeia a sua produção, e faz parte do processo de construção de sentidos dele partilhar, com o produtor do texto, o conhecimento prévio a respeito de tal fato.

No que diz respeito às estratégias textuais, deve-se destacar a ativação do conhecimento linguístico quando o nome Fê aparece no texto precedido de um artigo definido. Embora o nome do esmalte seja “Fê mandou mensagem”, sem o artigo definido, no meme, ele aparece precedido do artigo, uma vez que o produtor do texto pressupõe que o leitor já conhece a campanha e, portanto, “Fê” já seria “conhecido” dele, podendo, assim, ser introduzido pelo artigo definido “o”.

Quanto às estratégias sociointeracionais, percebemos, primeiramente, o ativação do conhecimento ilocucional, quando o leitor identifica a ironia no meme. O conhecimento comunicacional é ativado quando o leitor aceita a informalidade e a falta de vírgula antes do “porque”, traço da preocupação menor com as normas da Língua Portuguesa e característica desse gênero. Ao mesmo tempo, por conhecer as características do meme, o leitor não estranha a falta de autoria nele. Esse conhecimento também é ativado na opção, por parte do produtor do texto, de colocar junto à imagem, no meme, pouco texto verbal, deixando espaço para as inferências e atendendo a outra característica desse gênero : a concisão. O conhecimento superestrutural é ativado quando, ao se deparar com a imagem, o leitor já a reconhece como um meme e busca nele, portanto, humor.

Embora seja muito comum encontrarmos memes que mesclam texto verbal e não-verbal, no caso Risque, o que mais se viu na Internet foram memes como os listados abaixo.



Thaispetacular
@Thais_Goncales

Follow

Daniel foi como e por isso acha que toda mulher é vagabunda.

[#homensrisque](#)

5:18 PM - 23 Mar 2015 · Sao Paulo, Brazil, Brasil

34 42



Júlia
@JustLikeBrejo

Follow

Roberto encoxa as meninas no ônibus e dá a desculpa de que é porque tá muito cheio [#HomensRisque](#)

1:31 PM - 23 Mar 2015

175 91



esthergusmao

Follow

Risque Daniel Me Mandou Tirar o Batom Vermelho
[#HomensRisqué](#)

11:14 AM - 23 Mar 2015

62 25



Rafael Teixeira
@rafateixeira

Follow

"Marcelo ~vazou~ um vídeo nosso pelo whatsapp"

[#homensrisque](#)

11:00 AM - 23 Mar 2015

36 30



Não Me Kahlo
@NaoKahlo

Follow

Bruno quer transar com a menina no primeiro encontro. Ela topa. Ele a chama de vadia por ter transado no primeiro encontro [#homensrisque](#)

4:31 PM - 23 Mar 2015

363

241

Longe de terem apenas a função de fazer rir, os memes apresentados acima trazem consigo a crítica à sociedade machista em que vivemos, apresentada por Travaglia (1989, p. 50) como uma das vocações do humor. Segundo o autor:

Um dos objetivos básicos do humor é a crítica social (que pode ser política, de costumes, instituições, serviços, caráter ou tipo humano e governo). Desejando a modificação da sociedade, quase sempre mostra o absurdo e o ridículo de muitos comportamentos do homem, para que este veja a necessidade de romper com a estrutura social vigente.

Quando a Risque criou uma linha de esmaltes que fazia homenagens a atitudes masculinas, muitas pessoas, em sua maioria mulheres, claro, sentiram-se ofendidas. A ofensa residia não apenas no fato de a empresa julgar que atitudes tão banais são dignas de um tributo, mas também de não homenagear os feitos das mulheres e, principalmente, no fato de parecerem “mascarar” as reais atitudes que milhares de homens tomam, em relação às mulheres, todos os dias.

Diante disso, as pessoas viram-se não apenas impelidas a expor ao riso a atitude da empresa, mas também de expor a realidade da sociedade machista atual. Assim, sob a *hashtag* *homensrisque*, decidiram criticar e denunciar comportamentos muito comuns aos homens no dia-a-dia. Como pontua Travaglia (1989), trata-se de mostrar o absurdo desses comportamentos para que se veja a necessidade de modificá-los.

No processo de construção de sentidos desses memes, percebemos que são ativados alguns conhecimentos. Primeiramente, o leitor mobiliza estratégias cognitivas, ao ativar seu conhecimento de mundo a respeito da campanha da Risque e da *hashtag* *homensrisque*. A partir da ativação desses conhecimentos de mundo, o leitor poderia inferir que esses textos foram escritos em oposição à campanha. Caso não partilhasse desse conhecimento com o autor dos memes, o leitor teria dificuldades para construir sentidos para eles e até para compreender a ironia e crítica que carregam.

No que diz respeito à mobilização de estratégias textuais, chama a atenção a ativação do conhecimento linguístico na forma como o texto é organizado com o nome do homem, seguido de sua ação. Isso é feito como forma de remissão à ideia original da Risque, que nomeou os esmaltes com atitudes que julgavam dignas de homenagem, como “André fez o jantar”. A partir do momento em que diversas pessoas na Internet

decidiram reproduzir essa “fórmula”, com o nome do homem e uma ação dele (ação essa, infelizmente, muito mais corriqueira), criou-se um meme pela repetição de uma estrutura.

Ainda no que diz respeito às estratégias textuais, notamos a utilização de artigos definidos em alguns memes, como em “encoxa **as** meninas **no** ônibus” e “mandou tirar **o** batom vermelho”. A opção por se usar o artigo definido evidencia ainda mais que essas são atitudes corriqueiras dos homens, isto é, “Roberto” não encoxa uma menina em um determinado ônibus, num determinado trajeto. Ele encoxa todas, sempre, em qualquer ônibus, como se fosse um direito seu. Na outra construção, vemos evidenciado que o comportamento dos homens em relação à cor de batom que as mulheres usam é tão comum que o referente batom já é introduzido pelo artigo definido “o”, afinal, é senso comum que muitos homens não admitem que suas mulheres usem batom vermelho.

Quanto à mobilização das estratégias sociointeracionais, o leitor ativa o conhecimento ilocucional quando aceita o tom irônico desses memes e os vê como uma crítica à sociedade machista. O conhecimento comunicacional é ativado quando o leitor compreende a informalidade dos textos, por serem uma característica dos memes e, ainda, quando o produtor do texto opta pela concisão, outra característica do meme, e escolhe postar seu texto no *Twitter*, um ambiente propício à propagação de informações e passível do uso de *hashtags*. Foram as *hashtags*, importante dizer, que deram visibilidade a esse meme. Quando os internautas decidiram se manifestar usando #homensrisque, o assunto ganhou visibilidade e apareceu nos *Trending Topics*, os assuntos mais comentados do *Twitter*.



Ainda no que diz respeito às estratégias sociointeracionais, o conhecimento metacomunicativo é ativado quando o produtor do quarto meme apresentado escolhe utilizar a expressão ~vazou~, valendo-se do til como se fosse aspas, para destacar o verbo e indicar que a expressão vazar não é a correta nesse contexto, uma vez que indica algo que não é intencional, quando se sabe que “vazar um vídeo na

internet”, ou seja, divulgá-lo na rede, é uma escolha da pessoa. A opção por utilizar a #homensrisque também ativa o conhecimento metacomunicativo uma vez que destaca o texto que precede a *hashtag*, indiciando-o junto às outras postagens sobre o assunto.

O conhecimento superestrutural é ativado, primeiramente, quando o produtor de cada um dos memes apresentados acima opta por escrever repetindo a mesma estrutura, a mesma organização textual, repetição essa que é muito comum no gênero meme. Também é ativado quando o leitor reconhece esses textos como memes e busca neles o humor, no caso, humor que foi empregado a serviço da crítica.

3. Considerações finais

Muitas são as razões pelas quais um meme é compartilhado. Isso pode acontecer pelo simples fato de ele ser engraçado (riso pelo riso), mas também pela liberação que traz (rompimento com a proibição e censura social imposta a um indivíduo ou a grupos) ou porque expõe vícios cômicos (muitas vezes, os nossos). No caso do meme #homensrisque, foi a possibilidade de se apresentar uma crítica social à sociedade machista em que vivemos, ironizando a ideia original da empresa de esmaltes que fez com que ele viralizasse.

As estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais mobilizadas por produtor e leitor desses memes possibilitaram a construção e interpretação de textos que seguiam uma “fórmula” previamente estabelecida e, por isso, encontraram ressonância.

Trata-se de um excelente caso a ser trabalhado em sala de aula, uma vez que, além de se poder mostrar aos alunos o processo de construção de sentidos nesses textos, é possível também discutir como esse processo contribuiu para a viralização do meme.

Uma vez que o conhecimento prévio e a inferência são fundamentais para que se encontre sentido e — consequentemente — humor nos memes, sugerimos que, quando for trabalhar esse gênero em sala, antes da apresentação, o docente apresente aos alunos vídeos ou matérias que expliquem como ele se originou para que, dessa forma, os estudantes adquiram o conhecimento prévio necessário à construção de sentidos.

A própria questão da viralização de informações na Internet é um assunto de grande relevância a ser discutido a partir do meme. Quando alguém publica algo em uma rede social, imagina que seus leitores serão seus amigos/seguidores. Mas, justamente pela capacidade de se compartilhar informações com apenas um clique, não é possível que se tenha controle sobre o que foi postado e o conteúdo pode atingir milhares de pessoas. Assim, é relevante que o professor discuta com os alunos questões como essa.

Além disso, no caso específico do meme #homensrisque, também é possível discutir a ironia e a crítica social presentes nele.

Acreditamos, assim, que o trabalho com o gênero meme seja o ideal para discutir o processo de construção de sentidos e do humor, uma vez que trabalha com textos do cotidiano do aluno, produzidos a partir de situações reais, concretas e conhecidas por eles.

Concluimos, portanto, que nosso estudo é relevante dentro da área da Linguística/ Língua Portuguesa, pois não só explora um gênero digital recente, o meme, como traz ideias para que ele seja trabalhado em sala de aula.

Referências bibliográficas

- Bergson, H. (1983). *O riso: ensaio sobre a significação do cômico* (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Dawkins, R. (2007). *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Itatiaia. (Obra original publicada em 1976).
- Koch, I. G. V. (2008). *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Koch, I. G. V. (2010). *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V. (2011). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Miltner, K. M. (2014, agosto). *There's no place for lulz on LOLCats: The role of genre, gender, and group identity in the interpretation and enjoyment of an Internet meme*. *First Monday*, 19(8). Recuperado em 29 setembro, 2015, de <http://pear.accc.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/5391/4103>.
- Silva, S. F. (2009). *O riso em Mainard: um estudo sobre os mecanismos linguístico-discursivos do humor nas crônicas de Diogo Mainard*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Shifman, L. (2013). Memes in a digital world: Reconciling with a conceptual troublemaker. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18(3), 362-377. doi: 10.1108/10662240910927795.
- Shifman, L. (2012). An anatomy of a YouTube meme. *New Media & Society*, 14(2), 187-203. doi: 10.1177/1461444811412160.
- Travaglia, L. C. (1989). O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Estudos Linguísticos e Literários*, 5-6, 42-79.

Websites de leitura nos estudos clássicos da era digital

Reading websites in Classical Studies of the digital age

Michel Ferreira dos Reis

Mestrando em Linguística (UNESP/FAPESP)

michelfereis@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva examinar o surgimento de um novo gênero textual na área de estudos de línguas clássicas da era digital, enquanto leitura, orientado por categorias do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart e a análise de textos multimodais de Baldry e Thibault. Para tanto, dois *websites* que disponibilizam a leitura e consulta a textos históricos foram analisados: o site da *Biblioteca Digital Perseu* e o site do *Projeto Hellesponto*. Neles, há semelhanças no contexto de produção, nos tipos do discurso, que são da ordem do expor e discurso teórico, e na fragmentação de tópicos em *clusters*, enquanto as diferenças se dão principalmente em relação ao plano geral do texto, em que a *Biblioteca Digital Perseu* é pluritemática, e o *Projeto Hellesponto*, monotemático, além do modo em que a leitura se organiza.

Palavras-chave: Novos gêneros textuais; Leitura digital; Estudos clássicos digitais; Biblioteca Digital Perseu; Projeto Hellesponto.

Abstract

This article aims to examine the emergence of a new textual genre in the field of classical languages studies in the digital age, while reading, guided by Bronckart's sociodiscursive interacionism and the Baldry and Thibault's analysis of multimodal texts. For this purpose, two websites that offer the reading and the lookup to historical texts were analyzed: the *Perseus Digital Library* and *The Hellespont Project*. There are similarities in both related to the production context, the types of speech are of the order of the expose and theoretical discourse and the fragmentation of topics in clusters. The differences occur mainly in relation to the general plan of the text, because the *Perseus Digital Library* is plurithematic and *The Hellespont Project*, monothematic.

Keywords: New textual genre; Digital reading; Digital classical studies; Perseus Digital Library; The Hellespont Project.

1. Introdução

Chartier (2002), em *A ordem dos livros*, aponta-nos duas grandes mudanças na relação leitura e escrita e referentes à técnica de reprodução e produção de obras, proporcionadas pela invenção da imprensa de Gutenberg, que permitiram a mobilidade dos caracteres e a mudança do estilo de leitura, por conseguinte, que passa de uma leitura intensiva, em que leitor “é confrontado a um *corpus* limitado e fechado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados, ouvidos e conhecidos de cor, transmitidos de geração a geração” para um leitura extensiva, em que o leitor pertence “à *Lesewut*, da fúria de ler que invade a Alemanha nos tempos de Goethe [...] ele (o leitor) consome impressos numerosos e diversos, os lê com avidez e velocidade” (p. 99-100). A segunda revolução é a passagem dos livros do meio impresso para os eletrônicos. O autor considera-a mais importante do que a de Gutenberg, pois “ela não só modifica a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as próprias formas do suporte que o comunica aos seus leitores.” (p. 97) Assim, ao que se refere à linguagem humana, as novas tecnologias e mídias digitais proporcionam novas formas de comunicação, uma vez que novos gêneros textuais emergiram deste ambiente, como blogs, fóruns, listas de discussões e *web page*. Desde então, inúmeros estudos e publicações tem surgido sobre a temática dos gêneros digitais e a questões de leitura em hipertexto (Braga & Ricarte, 2005; Marcuschi & Xavier, 2010; Gomes, 2010).

Em relação a *web page* (página da internet), Baldry e Thibault (2010) consideram-na como um gênero dentro de um *website* (site) o qual tem como um todo características genéricas que reúnem diversas páginas e possuem diferentes usos. Assim, este artigo visa apresentar uma breve análise das relações entre as dimensões linguageiras e sociológicas na perspectiva do ISD em *web pages* de dois *websites*, considerando que pode indicar a emergência de um gênero textual: o *website* de leitura específica de textos clássicos e que se relaciona com a divulgação e produção do conhecimento da área de línguas clássicas, mais especificamente do grego clássico e latim. O primeiro site é a *Biblioteca Digital Perseu*, que contém um acervo de textos de línguas clássicas como germânico, árabe, grego antigo e latim; o segundo é o site *O Projeto Hellesponto*, que trabalha com uma parte da obra *História da Guerra do Peloponeso*, de Tucídides. Partindo, então, destes pressupostos pretende-se, inicialmente, descrevê-los conforme categorias do ISD e da análise de textos multimodais, localizando o que há de comum e diferente entre elas e quais são as possibilidades/passos para a leitura nelas.

2. Fundamentação teórica

2.1. Sobre atividade de linguagem

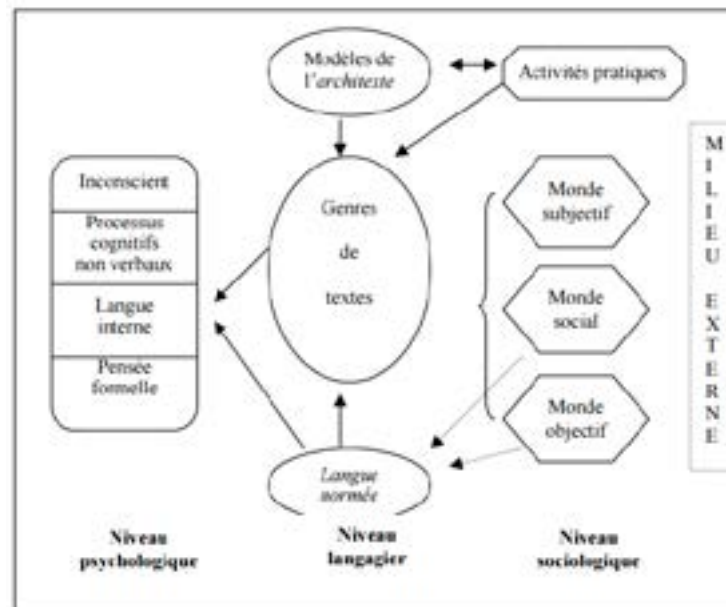


Figura 1. As relações entre as dimensões psicológicas, languageiras e sociológicas na perspectiva do ISD

Para o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) é a atividade de linguagem (ou languageira) que se torna “o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano; é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo” (Bronckart, 2012, p. 21) Além da relação entre linguagem e social, o ISD insere em seu quadro teórico a relação da linguagem e do desenvolvimento humano do conhecimento para o estudo de gêneros, englobando de tal forma três dimensões, que saem de uma camada mais interna do ser humano (o psiquismo) até uma camada mais externa (o social), perpassando pela camada linguística, em que há a materialização do texto. Essa tripartição é chamada de análise em níveis: o psicológico, baseado em Vygotsky, o linguístico, de Saussure e o sociológico, de Habermas e Voloshinov; representado graficamente na imagem abaixo e se tornará mais evidente no artigo.

2.2. Texto, gênero e contexto

Em relação à definição de gênero, Bronckart (2012) propõe uma conceptualização própria, pois segundo o autor, há uma confusão na terminologia de classificação de textos, e porque alguns estudiosos consideram somente características linguísticas para tal, ignorando critérios externos à língua. Assim, emerge o termo *gênero de texto e tipo de discurso* em contraposição a ideia de *gênero discursivo e tipo textual* bakhtinianos. Afinal o que seria gênero de texto? Entretanto, antes da definição de gênero, é importante delimitar o significado de texto.

O ISD considera que uma língua só pode ser compreendida por suas produções verbais, que possuem diversas formas de realizações e adaptáveis a situações de comunicações. Texto, então, é definido como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (Bronckart, 2012, p. 75) que se insere em um conjunto de textos, chamado por isso, de gêneros de textos. Já o termo *tipo de discurso* se refere aos segmentos situados dentro dos mesmos e criam as diversas formações discursivas.

A criação dos textos se dá pela produção verbal assumida por um ser humano, que se torna o agente verbal e movimenta as representações sobre os mundos objetivo, social e subjetivo. Essas representações são mobilizadas para formar, de um lado, o contexto de produção, e do outro, o conteúdo temático, que são as informações explicitadas no próprio texto. Por sua vez, o contexto de produção é o “conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma que o texto como um texto é organizado” (Bronckart, 2012, p. 93) e é formado por dois planos: o mundo físico e o outro, o social ao subjetivo.

No plano do mundo físico, são consideradas as coordenadas do tempo-espaço no mundo dos agentes verbais, como o lugar de produção, o momento de produção, emissor e receptor. No plano do mundo social e subjetivo, os parâmetros se instauram nas atividades sociais, como: lugar social, referente às formações sociais ou instituições, como escola, política; posição social do emissor (enunciador): médico; posição social do receptor (destinatário): paciente; e por fim, o objetivo de tal produção verbal, afinal o que pretendia o emissor em relação a seu receptor.

2.3. O ISD e a análise de textos multimodais

Para o ISD, o texto é constituído de um folhado em três camadas superpostas:

- infraestrutura geral do texto;
- mecanismos de textualização;
- mecanismos enunciativos.

A infraestrutura é constituída “pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem.” (Bronckart, 2012, p. 120)

Os tipos de discursos se formam com base em duas operações: uma da ordem do NARRAR e outra da ordem do EXPOR, que podem ser implicado (que precisa de acesso a condições de produção e referências dêiticas para o entendimento do texto) ou autonomia (sem necessidade da busca pelas condições de produção). Desta forma, os tipos discursos formam quatro mundos discursivos: os mundos do Expor implicado e do Expor autônomo e os mundos do Narrar implicado e do autônomo; e conseqüentemente, formam quatro tipos de discurso: interativo, teórico, relato interativo e narração.

As sequências textuais, por sua vez, são estruturas linguísticas no plano linear do texto que se juntam para formar o texto num todo. Bronckart (2012), conforme a obra de J. M. Adam, afirma a existência de cinco tipos de sequências: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal. Porém o autor acrescenta um novo termo, o injuntivo, à nomenclatura de Adam.

Os mecanismos de textualização e enunciativo estão relacionados à coerência textual. Os primeiros abarcam palavras ou expressões que dão progressão ao conteúdo temático e se subdividem em conexão, coesão nominal e coesão verbal. Os mecanismos enunciativos referem-se às vozes que assumem o que foi dito, e às modalizações, que tem por finalidade refletir comentários ou avaliações formadas a partir das vozes.

Os elementos supracitados são utilizados na análise de textos no quadro do ISD, o qual se pauta exclusivamente em textos verbais. Deste modo, as características textuais das produções no ambiente virtual (web) são desconsideradas, pois se pressupõem serem peculiares. Para os estudos linguísticos, a internet tem proporcionado novas formas de interações verbais, que resultam em novas formas de organizações linguísticas, ou seja, em novas formas de gêneros de textos, como blogs, videoconferência, e-mail, lista de discussão, fóruns dentre outros já consolidados e outros que podem advir, pois segundo Baldry e Thibault (2010, p. 107) a

internet é uma tecnologia que é especialmente boa de mesclar entidades desiguais, em cruzar e realinhar os limites entre diversos gêneros do discurso, entidades sociais e domínios, e [...], em recolocar constantemente e recontextualizar agentes e objetos que esperaríamos achar em uma configuração ou categoria entre outros.

Baldry e Thibault em *Multimodal Transcription and Text Analysis* (2010) se detém nos aspectos multimodais de um texto, como imagens, sons, e espaço e analisam, em uma parte da obra, o gênero textual *web page* (página da internet), com a finalidade de descobrir e sistematizar o percurso de leitura, hipertextual e o potencial de ação neste ambiente virtual.

Apesar da divergência do suporte material dos textos analisados por estes autores e por Bronckart, há pontos convergentes entre eles. Ferreira e Melo (no prelo) argumentam a favor da associação das bases teóricas do ISD e da análise dos textos multimodais, devido às novas mídias digitais. Para Ferreira (2011), há possibilidade de se aproximar estas bases teóricas, porque ambas tem uma visão social e interacionista da linguagem e a concepção de gênero com funcionalidade instrumental, no sentido psicológico. As diferenças estão a) na forma de análise textual adotada por Baldry e Thibault, pois seguem as metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday; b) na integração dos recursos semióticos dos textos multimodais e c) na abrangência de análise em níveis não abarcados pelo ISD. Desta forma, “as similaridades permitem e as distinções não impedem e sugerem apropriação, integração e adaptação dos procedimentos de Baldry e Thibault ao quadro do ISD” (*idem*).

3. Metodologia

O corpus são dois websites. O primeiro é *Perseus Digital Library* (*Biblioteca Digital Perseu*), da Universidade Tufts e o segundo é *The Hellenist Project* (*O projeto Hellenist*), do Instituto Alemão de Arqueologia, que trabalha em parceria com a *Biblioteca Digital Perseu*.

Tanto o plano metodológico do ISD, quanto o do Baldry e Thibault são reconhecidos pela análise em níveis/camadas. Para o primeiro, há três níveis a ser considerados, o psicológico, o linguístico e o sociológico, nos quais se juntam vários elementos, conforme Figura 1. Porém neste trabalho, os procedimentos adotados são somente dos dois últimos níveis, desconsiderando o psicológico (tabela1).

Tabela 1. Procedimentos de análise em níveis do ISD

Nível linguístico	Nível sociológico
Infraestrutura geral do texto a) Plano geral b) Actantes c) Tipos de discurso e de sequências	Contexto de produção a) mundo físico: <ul style="list-style-type: none">• Lugar e momento da produção• Emissor e receptor
Mecanismos de textualização a) de conexão b) coesão nominal c) coesão verbal	b) mundo social e subjetivo <ul style="list-style-type: none">• Lugar social• Posição social do emissor e do receptor <p>1. Objetivo: qual o efeito que o texto acaba produzindo no receptor.</p>
Mecanismos enunciativos a) Vozes b) Modalizações c) Escolhas lexicais	

Fonte: o autor.

Para auxiliar a análise, tem-se por base também Baldry e Thibault (2010), uma vez que se pretende analisar textos em ambiente virtual. Segundo os autores, o potencial semiótico trazido pela relação híbrida homem-máquina, deve ser pensado em três níveis: o contexto de cultura, o contexto da situação e o virtual (metadados). É na camada intermediária, o contexto de situação, no qual reflete a relação entre a interface das multimídias e o usuário humano. Para isso, é preciso procurar qual é o percurso do hipertexto, uma vez que os textos multimodais não possuem a linearidade como os esquemas de gêneros textuais. A estrutura dessa atividade pode ser resumida desse modo: participante^{ação}objeto^{resultado}, em que o participante X^{clica no}menu^{aparecem} os subtemas do site.

Além disso, foram analisados os *clusters*, que podem ser definidos como um agrupamento de itens verbais, visuais, sonoros e especiais próximos, formando partes significativas que se relacionam com outras para constituir um todo. E por último, o modo em que se ocorre a busca pela informação nas páginas.

Então, partindo de uma abordagem qualitativa e com o auxílio desses procedimentos do ISD e da análise de textos multimodais de Baldry e Thibault foi possível buscar as categorias presentes nestes sites e descrever quais são os processos realizados no processo de leitura.

4. Os websites

Ao analisar as páginas dos dois sites pretendia-se obter informações sobre a formação de um novo gênero textual, o *website* de leitura. Este foco se explica, porque há o pressuposto de que o processo de escrita desse novo gênero textual, a anotação e etiquetagem (Ferreira & Trindade, 2015), ocorre em uma faceta não perceptível para o leitor, pois a mesma se dá por meio de metadados. Assim, os dados obtidos da seguinte análise pautam na busca pela forma em que o leitor consegue depreender o conhecimento pela leitura nesses ambientes virtuais.

4.1. A Biblioteca Digital Perseu

A *Biblioteca Digital Perseu* (doravante BDP) surgiu com o objetivo de descobrir o que aconteceria com as bibliotecas ao se tornarem digitais, por consequência dos avanços tecnológico, que não só proporcionou a passagem de textos do meio impresso para o digital, como também outros materiais ligados às artes e arqueologia. A tecnologia, então, criou condições novas de produção e reprodução de conteúdo ligado às áreas dos Estudos Clássicos. Crane (2015) em seu recente ensaio “Seven reasons why we need an independent Digital Humanities” chama atenção dos classicistas à necessidade de disponibilização de materiais no ambiente web. Para o autor, isto se torna cada vez mais urgente, caso os classicistas queiram sobreviver em meio às novas mídias, de modo também que possam construir conhecimentos em larga escala e interconectados.

Para Bronckart (2012), os textos são organizados conforme os seus contextos de produção. Deste modo, podemos determinar que o desenvolvimento das tecnologias computacionais acarretou em uma nova forma para organizar os trabalhos dos classicistas. Atualmente, há duas denominações para esses estudiosos: os classicistas digitais e os classicistas da era digital. Apesar de ambos estarem inseridos no meio tecnológico, se diferenciam, porque os primeiros trabalham diretamente com a computação, criando novas ferramentas e materiais digitais, enquanto os segundos só se apropriam dos produtos fornecidos pelos primeiros.

Conforme explicitado, a produção de um texto reflete-se em dois planos: o mundo físico e o outro, social e subjetivo. Em relação a BDP temos a seguinte configuração do contexto de produção (tabela 2).

Tabela 2. Contexto de produção — BDP

1- Mundo Físico	
Lugar de produção	EUA (outros lugares da Europa)
Momento de produção	1985 até o momento
Emissor	Professores/pesquisadores de estudos clássicos e programadores
Receptor	Estudantes/público geral
2- Mundo Social e o subjetivo	
Lugar social	Universidade, biblioteca
Posição social do emissor	Professores/pesquisadores de estudos clássicos e programadores
Posição social do receptor	Estudantes/público geral
Objetivo	Proporcionar o acesso a textos antigos, bem como algumas traduções em idiomas modernos, e a outros materiais e artefatos de interesse aos humanistas.

Fonte: o autor.

Como se percebe é a partir do lugar social “universidade/biblioteca” e de seus agentes que há a produção da *BDP*. O próprio nome do site remete ao que os usuários reconhecem como biblioteca, isto é, ao gênero de atividade. Mas o acesso a essa biblioteca é diferente e seu acervo também é variado. Baldry e Thibault (2010) apresentam a página da internet como um gênero textual, dentro de uma estrutura maior que é o *website*, mas ela se difere da concepção de uma sequência de elementos obrigatórios e opcionais, uma vez que a organização sequencial e os elementos típicos podem sofrer alterações. No entanto, é possível localizar alguns componentes frequentes. Na Figura 2, há os componentes mais ou menos fixos de uma página da internet, enquanto que na imagem 3 são os componentes da página inicial da *BDP*.

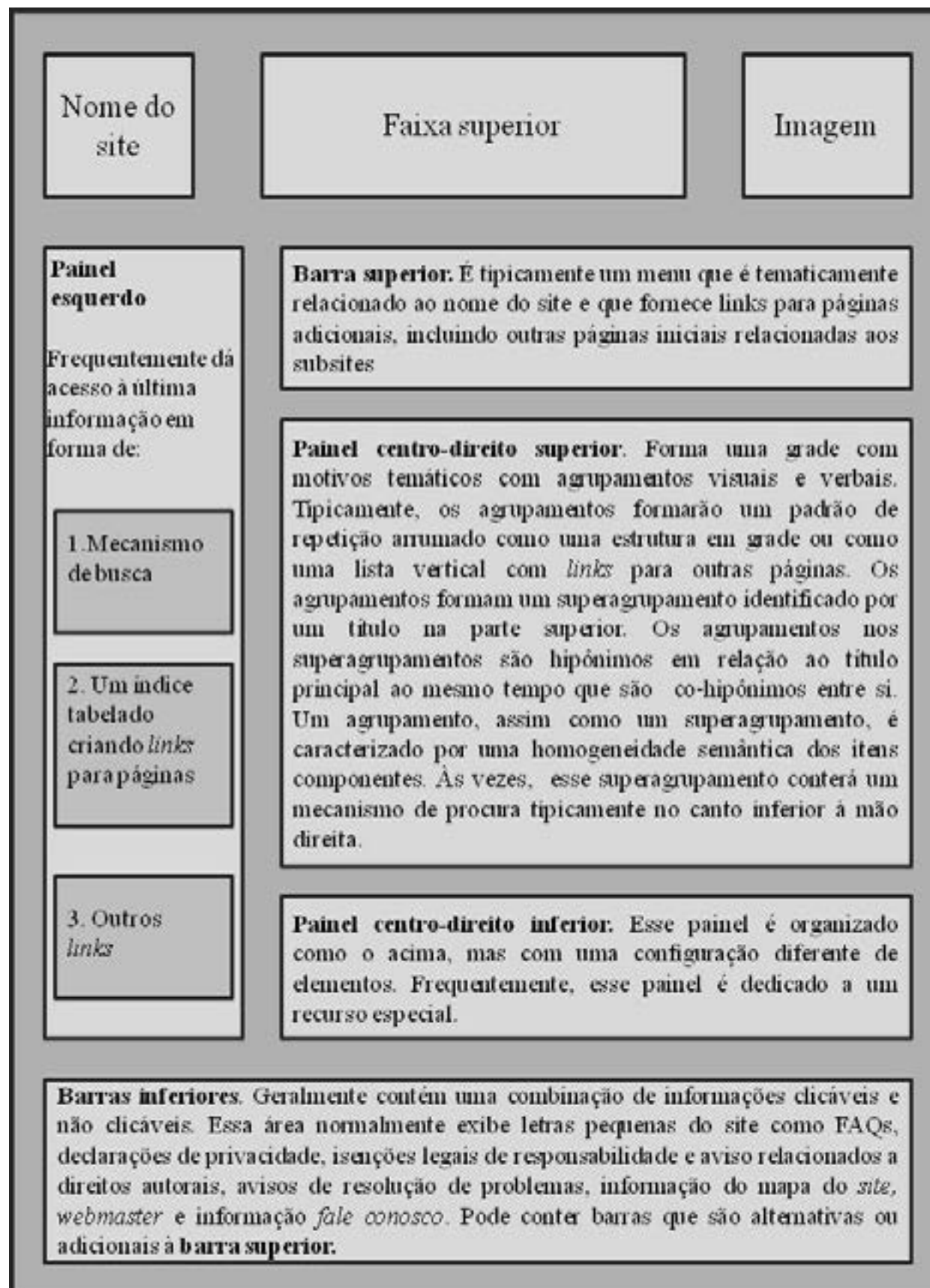


Figura 2. Esquema do gênero página da internet

Fonte: Traduzido e adaptado de Baldry e Thibault (2010, p. 115).

PERSEUS DIGITAL LIBRARY
 Director & Owner, Editor-in-Chief
 TUFTS UNIVERSITY

Nome do site

Busca [Search]
 [Agamemnon], [Hom. Od. 9.1], [Homer]
 [Perseus Digital Library]

Menu

Saudação Welcome to Perseus 4.0, also known as the Perseus Hopper.
 Read more on the Perseus version history.

Publicações mais recentes

Contato

Perseus Digital Library Updates

- 07/08/2015 Open Patrologia Latina 1.0
 August A. 2015 <http://tinyurl.com/tvnytd> comments to murson@tds.net and adrian@scholastic.com, Post Gregory Crane, ...
- 26/07/2015 Essays on Digital Classics and Digital Humanities
 Gregory Crane grane2008@gmail.com and Winnick Family Chair of Technology and Entrepreneurship Tufts University Alexander von Humboldt Professor of Digital ...
- 20/07/2015 "Privashing" vs. publishing -- in search of an accurate term for a problematic academic tradition
 Gregory Crane grane2008@gmail.com [Draft as of July 20, 2015] Alexander von Humboldt Professor of Digital ...
- 20/07/2015 Revision to "The Big Humanities, National Identity and the Digital Humanities in Denmark"
 I have integrated a number of comments and clarifications from my colleagues in Danish-DC and TextGrid in revising "The ...
- 20/07/2015 The Work of Classical Studies in a Digital Age
 Gregory Crane grane2008@gmail.com [Draft as of July 20, 2015] Alexander von Humboldt professor of digital humanities grane2008@gmail.com ...
- 17/07/2015 Revising a monocultural (digital) Humanities
 Gregory Crane grane2008@gmail.com July 17, 2015 I would very much recommend reading Domenico Romonta's piece ...
- 14/07/2015 Greek, Latin, and Digital Philology in Germany and the United States (part 2): Part 2 of 2 (Part 1 is available here.) Greco-Roman Studies in the US July 14, 2015 Gregory Crane grane2008@gmail.com ...

Read the full Perseus blog

Release Announcements

- October 2013
 New texts: the English Bohn and Greek Kaibel editions of Athenaeus' *Deipnosophista* and *Hypogonion*.
 Corrections to Greek and Latin lexicons, Oppian, Smith's Geography, Pausanias, Cassius Dio.
 CIDOC RDF download links added for Art and Architecture data.
- June 17, 2013
 The navigation bar and text widgets now include links to the Perseus Catalog.
- April 30, 2013
 We have released fixes to typos and other errors in various texts.
- February 27, 2013
 We have released bug fixes to the following items: the display of Greek letters used to identify sub-sections in the Lewis and Short Latin Dictionary, broken links to dictionaries in the Word Study tool, and the use of collection limits in searches producing hits in document metadata.
- April 25, 2012
 We have addressed some performance issues with the site and fixed a crash in the vocabulary tool. Although some performance problems may persist, we hope that the overall experience is improved. As always, feedback is welcome. Feel free to send detailed error reports to the webmaster.

Read older announcements...

Perseus contact and support information.
 Perseus is a non-profit enterprise, located in the Department of the Classics, Tufts University.
 The Perseus Project is funded by the Hellenic Project, the Andrew W. Mellon Foundation, the J. Paul Getty Center, the National Endowment for the Humanities, the National Science Foundation, private donations, and Tufts University.
 Support for the project has been provided by the Amberg/CTN Project, Apple Computer, the Berger Family Technology Transfer Endowment, Digital Libraries Initiative Phase 2, the Ford for the Improvement of Postsecondary Education part of the U.S. Department of Education, the Getty Grant program, the Modern Language Association, the National Endowment for the Arts, the Packard Humanities Institute, Veris Corporation, Boston University, and Harvard University.

Popular Texts

- Cicero, *Gallo star* (English, Latin)
- Catullus, *Carmina* (English, Latin)
- Caesar, *In Commentarii* (English, Latin)
- Virgil, *Aeneid* (English, Latin)
- Herodotus, *Historiae* (English, Greek)
- Homer, *Odyssey* (English, Greek)
- Plato, *Republic* (English, Greek)
- Tom Holland, *Overview of Classical Greek History from Mycenaean to Alexander* (English)

Art and Archaeology

Agrippa, *Tomb of Agrippa*
 Silver stater from Athens
 Sator on Apollo red-figure vase
 The Sarcophagus

Exhibitions

The Ancient Olympics
 Hercules
 Universal in Classical History

Featured Sites

- Open Access Publisher
- Open Access
- Archives
- The Text Encoding Initiative
- Tufts Digital Library
- Center for Hellenic Studies
- Archives (DIA) Project
- Deutsches Archäologisches Institut
- Cambridge Latin Texts of Early Modern Europe
- Institute for the Study of the Ancient World
- Inscriptions of Aphrodisias
- Internet Archive
- Internet Archive
- Internet Archive
- Perseus under Philon age

Figura 3. Estrutura da página inicial da BDP

Fonte: *Print screen* da página inicial da *Biblioteca Digital Perseu*

Esses componentes na *BDP* podem ser chamados também de *clusters*, pois agrupam elementos com funções semelhantes, e remetem ao plano global na infraestrutura textual do ISD. No caso, há 7 *clusters* principais (Nome do site, saudação, busca, publicações recentes, menu, submenu e contato), que podem ser formados por subconjuntos, como o menu e submenu. O primeiro funciona como um índice do site, do qual focaremos mais o item *Collection/Texts*. No segundo, há quatro *subclusters*: o *Popular texts* (textos populares), em que há uma lista com as obras mais acessadas; o *Art and Archaeology*, que abriga imagens da arquitetura dos templos, de moedas gregas, vasos e partes de escultura; *Exhibits* (exposições), que trazem duas “exposições”, ou melhor, informações com imagens e trechos de obras literárias sobre os Jogos Olímpicos e sua história, e outra é do herói *Hércules*, conhecido pela sua força e pelos seus doze trabalhos realizados a mando de Euristeu; e por último o *subcluster*, que traz uma lista de sites com projetos relacionados a BDP, dentre eles, o *Projeto Hellesponto*.

4.1.1. A coleção de textos

O acesso a obras literárias pode ocorrer pela ferramenta de busca ou pelo hiperlink *Collections/Texts*. A busca parece ser mais apropriada a quem está acostumado com as abreviações de nomes de obras, mas caso o indivíduo não saiba, é possível acessar uma lista com elas. O *Collections/texts* serve como um catálogo. Ao clicá-lo com o ponteiro no menu, o usuário será redirecionado a outra página. Nela constam outros *hyperlinks* que servem como uma divisão temática das obras: materiais greco-romano, árabe, da América do séc. 19, da Renascença etc. Clicando em qualquer um desses temas, surgirá então, uma lista de autores e obras disponíveis em *creative commons*. Quando selecionado uma obra, o indivíduo é encaminhado para outra página, na qual é possível ver o título da obra, o trecho inicial, a edição da obra, um sumário dos versos, categoria da obra dentro da *BDP*, traduções disponíveis, procura de vocabulário e até mudar a fonte das letras projetadas. (Figura 4) O caminho mais comum percorrido nas páginas do site se dá pela procura visual[^]localização[^]clique hiperlink[^]nova página. É assim também que funciona com cada palavra que está em grego e latim, além da tradução disponível ao lado direito do texto original, ao clicar com o ponteiro abre uma nova janela para o usuário. Dessa vez, não há mudança da página atual para outra, mas acrescenta-se uma aba no navegador, na qual aparecem definições dadas por diferentes dicionários, bem como a frequência daquele significado na coleção da *BDP*. O surgimento de outra janela é muito útil, pois se houvesse a mudança de página, o usuário teria que ficar indo e vindo nesse *hyperlink*, dificultando a leitura. No lado direito superior também há a opção dos botões “load” e “hide” que “disponibiliza” ou “esconde” a tradução em inglês da obra. Esse tipo de característica dá o poder ao usuário para definir sua própria leitura ou seu percurso de leitura.

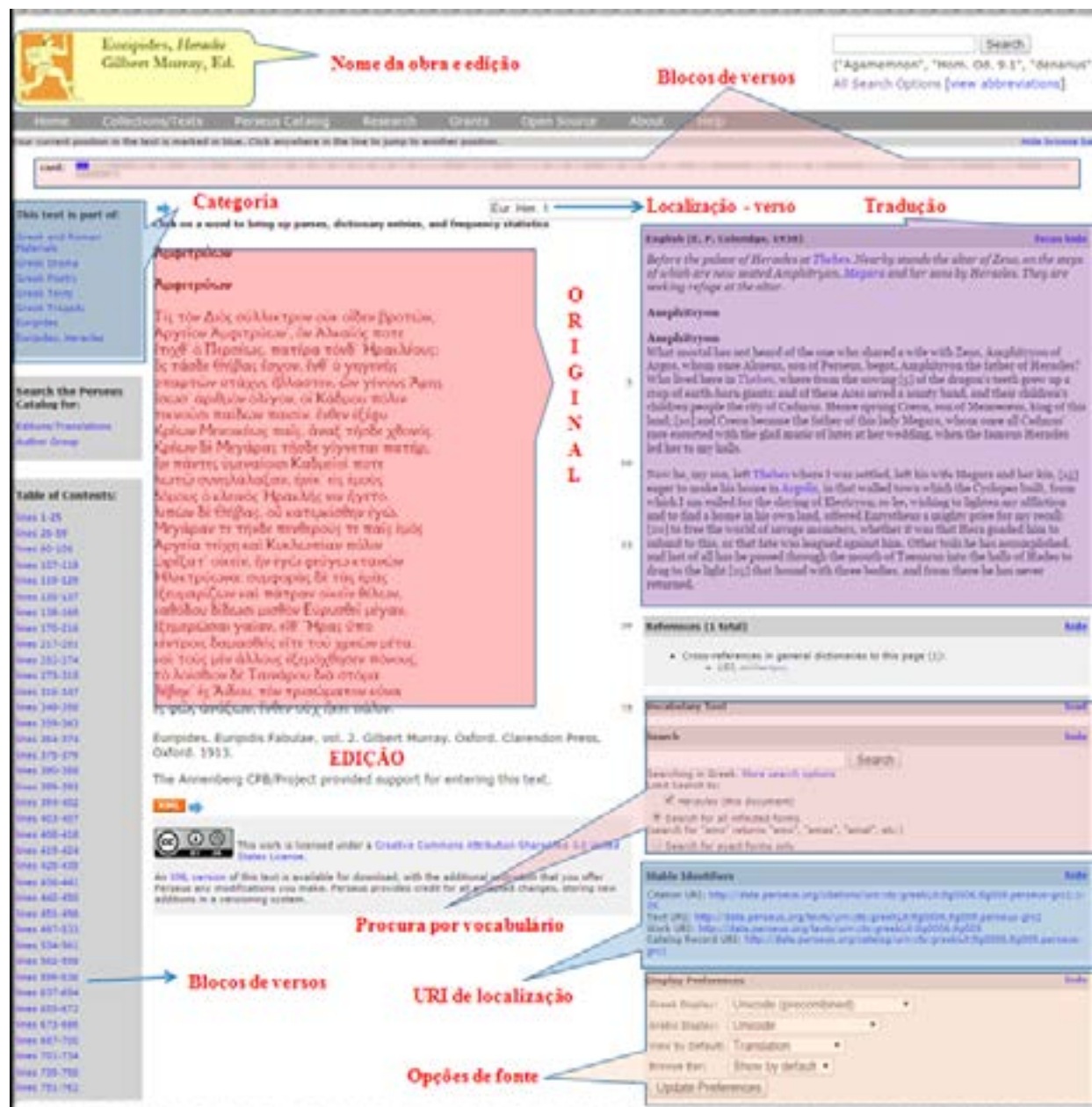


Figura 4. Estrutura da página de leitura de texto

Fonte: *Print screen da página do texto na Biblioteca Digital Perseu*

Em relação aos discursos, o usuário se deparará com o discurso teórico, narrativo e interativo por causa da presença de diferentes gêneros de textos reunidos na biblioteca. Entretanto, o mais comum é a da ordem do expor, em que o discurso teórico prevalece. Para a progressão da busca nos textos, a conexão ocorre pelo *hyperlink*. Já as vozes presentes provêm de diferentes fontes (históricas, literárias, dentre outras) e estão interligadas como na ferramenta de frequência de palavras em que aparecem as ocorrências e os significados delas no acervo da biblioteca.

4.2. O Projeto Hellesponto

O *Projeto Hellesponto* é uma parceria entre o Instituto Alemão de Arqueologia (*Deutsches Archäologisches Institut*) e a Biblioteca Digital Perseu, o qual combina

dados de textos e objetos com a finalidade de mapear textos antigos e associá-los a outras fontes de pesquisa. Para isso, os pesquisadores se centram nas evidências arqueológicas e textuais, como espaços construídos, pessoas, populações, eventos, elementos linguísticos, para marcar a obra, que neste caso é uma parte da *História da guerra do Peloponeso*, de Tucídides, denominada *Pentekontaetia*¹, Livro I, 89-118 referente aos 50 anos entre a guerra contra os persas e o início da guerra dos atenienses contra os peloponésios ou espartanos.

Em relação ao contexto de produção, o Hellesponto se assemelha a *BDP* (Tabela 3).

Tabela 3: Contexto de produção do *Projeto Hellesponto*

1- Mundo Físico	
Lugar de produção	Alemanha (EUA)
Momento de produção	2010 até o momento
Emissor	Professores/pesquisadores de estudos clássicos e programadores
Receptor	Estudantes/público geral
2- Mundo Social e o subjetivo	
Lugar social	Universidade
Posição social do emissor	Professores/pesquisadores de estudos clássicos e programadores
Posição social do receptor	Estudantes/público geral
Objetivo	Proporcionar o acesso a <i>Pentekontaetia</i> , bem como o mapeamento de dados referentes a pessoas, eventos, lugares e elementos linguísticos desta parte da obra <i>História da Guerra do Peloponeso</i> , de Tucídides.

Fonte: o autor.

A infraestrutura da página inicial se configura de modo diferente da *BDP* (Figura 4), com menos componentes, pois o projeto lida com uma única obra. Dos componentes, o que chama a atenção é o relacionado aos projetos dentro do *Hellesponto*, ocupando o maior espaço na região central da página. Essa estrutura tem duas opções de exibição, uma exposição por slides, e a outra fixa.

¹ Há duas formas para a escrita de πεντηκονταετία: *Pentecontaetia* e *Pentekontaetia*, a primeira grafia usada no Projeto Hellesponto, e a segunda, neste trabalho.



Figura 5. Estrutura da página inicial Projeto Hellesponto
 Fonte: *Print screen* da página inicial do *Projeto Hellesponto*

Na barra de menu, há quatro *subclusters*: *About Hellespont Project* encaminha o usuário para a página inicial (Figura 5) e traz um histórico do projeto; *Linked Data Interface* serve como uma ferramenta de busca; *Downloads and links* redireciona para uma página onde tem vários arquivos do projeto para *download*; e por fim, *Gapvis* direciona para outra página em que contém a explicação da interface utilizada pelo projeto e dos subprojetos.

Na página do *Gapvis*, há uma forma de sumário explicado e que antecede o acesso ao texto no original. O clique sobre o *link Pentecontaetia* (Thuc. 1.89- 1.118) leva o usuário a outra página. Aqui, sua infraestrutura se organiza conforme a imagem a seguir (Figura 6), e os componentes enumerados podem ser considerados como um menu para as anotações no texto, nos quais se associam texto e imagem. O item 1 *Book Summary* é associado a estrela, o item 2 *Reading View* a livro, o item 3 *Entity Detail* a marca de localização geográfica, o item 4 *Event Detail* a raio, uma vez que o raio representa um evento meteorológico, o item 5 *Tree View* a folha de árvore, o que diz respeito a análise em árvore sintática e por fim o item 6 *Legend* se associa ao símbolo (i dentro de círculo) de *general information*, pois este apresenta uma legenda das entidades marcadas. Segundo os criadores do projeto, as entidades são 4: *organização*, que é formada pelos povos; *lugar*, indica cidade, porto, algo pontual; *geografia*, indica geralmente regiões geográficas e, por último, *pessoa*.

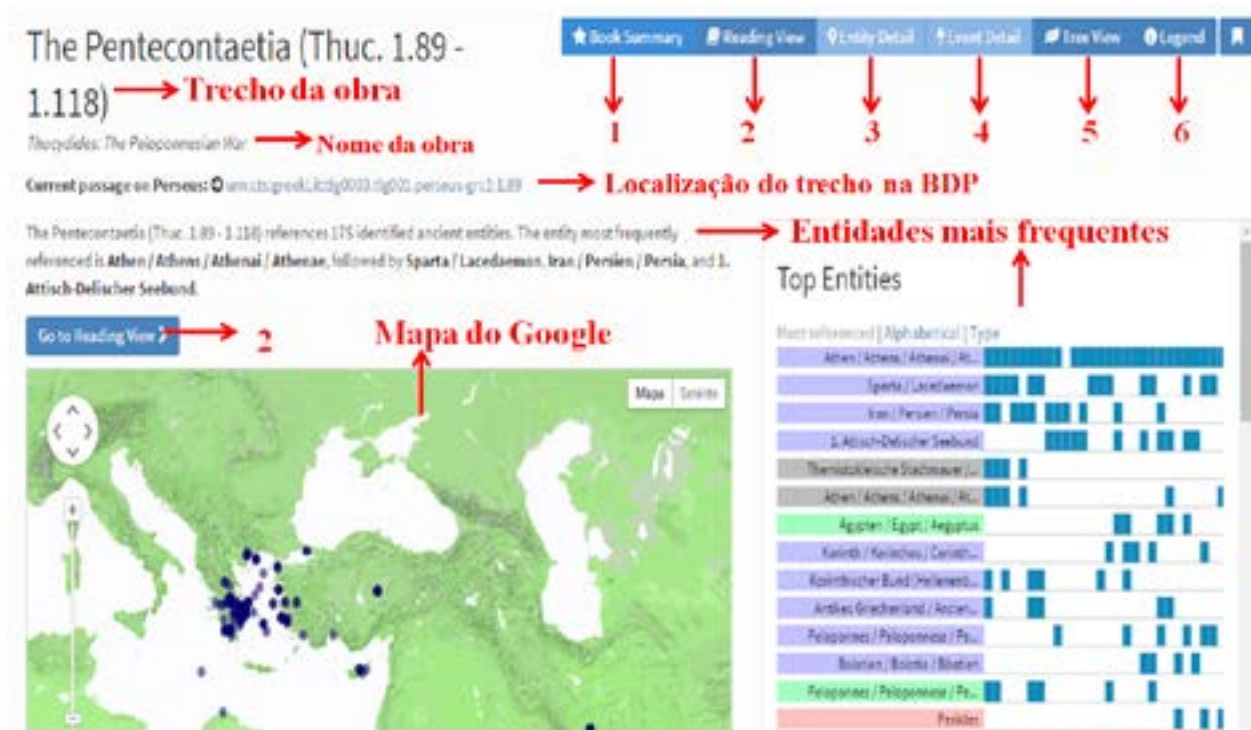


Figura 6. “Página inicial” da *Pentekontaetia*

Fonte: *Print screen* do Projeto Hellespont

A busca pelas informações nesta página é mais fácil do que a da BDP. Há diferentes caminhos para dois processos distintos: para o acesso ao texto original, o usuário

pode clicar sobre os ícones representados pelo número dois; e para as informações sobre as entidades anotadas, mas que se diferenciam no modo em que se apresentam, pois a primeira opção é um texto escrito com as quatro primeiras entidades e a outra opção é uma tabela com todas as entidades presentes no texto. Adaptando o percurso do hipertexto de Baldry e Thibault (2010), podemos sistematizar um percurso de leitura² assim: olhar canto esquerdo da página^trecho da obra> para baixo^título da obra> para baixo^localização no acervo da BDP> para baixo^entidades mais frequentes-texto> para o lado direito^entidades mais frequentes-imagem> para o lado esquerdo^mapa> para cima^leitura do trecho/menu.

Caso o usuário selecione a opção *Reading View* será redirecionado para uma próxima página com o texto em grego ao lado direito da tela do computador e os dados cartográficos (mapa) do *Google*. (Figura 7). No texto, algumas palavras estão realçadas em até quatro cores (marcação 1), que são as entidades, enquanto no mapa aparece a localização delas (marcação 2) e abaixo contém uma linha do tempo na qual aparecem essas entidades no decorrer dos versos da obra (marcação 3). Além disso, embaixo do texto é possível escolher entre o idioma original ou a tradução, no caso, em língua inglesa. A integração entre a escrita e a coordenada geográfica figura-se como um componente auxiliar na leitura, pois essas referências acabam por sair do plano do imaginário e se tornam visuais, ou melhor, mais palpáveis ao leitor, uma vez que este se encontra num grande distanciamento temporal em relação à narrativa histórica.



Figura 7. Localização cartográfica da entidade

Fonte: *Print screen* da página de “exibição de leitura” na *Projeto Hellesponto*

Há ainda outras opções de busca de informações. No canto superior direito da página (enumerações na Figura 6) é permitido buscar detalhes sobre as entidades anotadas, eventos e análises linguísticas (morfofossintática). Quando o leitor clica, em um nome de pessoa marcada e depois em *Entity Detail*, aparece no canto esquerdo da página mais detalhes sobre aquela entidade e quais suas referências, enquanto no canto

² ^indica ação e objeto; > próximo passo.

direito aparece a localização da mesma em relação a outras que também já foram marcadas (Figura 8). O *Event Detail* (Figura 9) fornece informações sobre eventos (guerras, trocas comerciais dentre outras) e traz detalhes como a data, o lugar e seus participantes ao lado esquerdo da página, enquanto no lado direito há uma linha do tempo interativa, podendo avançar ou retornar nas datas. Por fim, ainda temos a possibilidade de conseguir uma análise morfossintática em forma de árvore dos trechos que o leitor está no momento (Figura 10).

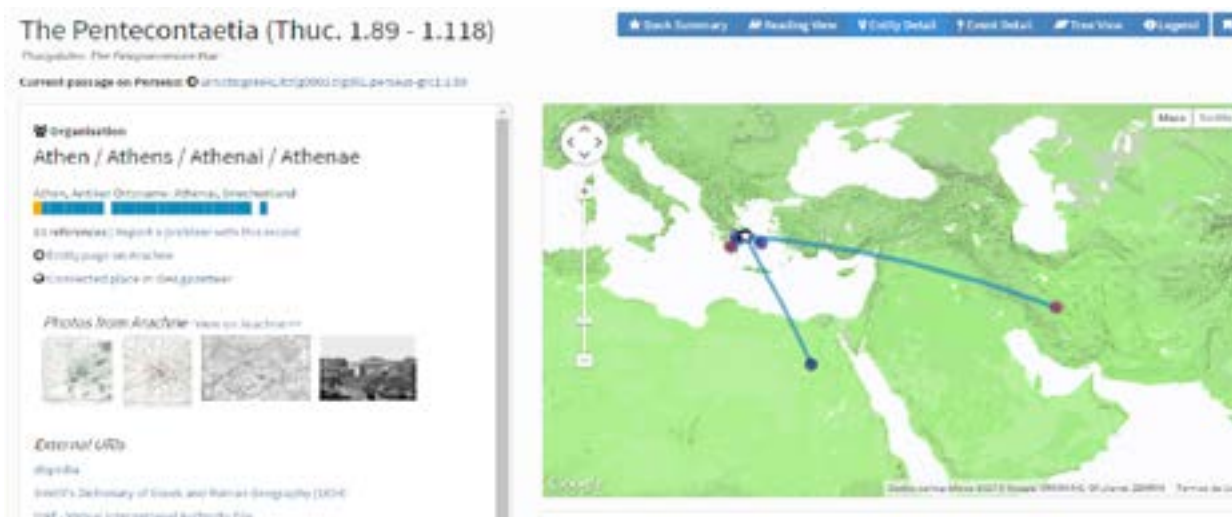


Figura 8. Detalhe de entidade

Fonte: *Print screen no Projeto Helleponto*



Figura 9: Detalhe de evento — linha do tempo

Fonte: *Print screen no Projeto Helleponto*

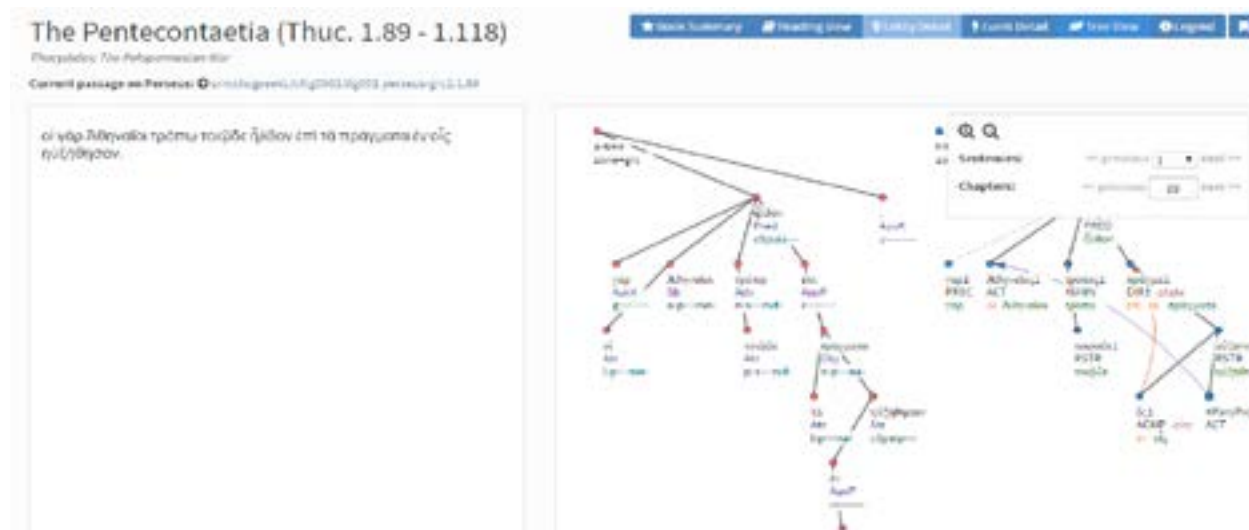


Figura 10. Árvore sintática do primeiro verso da *Pentekontaetia*

Fonte: *Print screen* da árvore sintática no *Projeto Hellesponto*

Desta forma o leitor, ao realizar a sua busca pelas informações, se depara com alguns processos e possibilidades que se complementam, nas quais ele pode procurar referências espaço-temporais, históricas e linguísticas. Apesar dos mecanismos textuais e enunciativos estarem presentes de uma maneira diferenciada, é possível detectar o predomínio da ordem do expor no Projeto Hellesponto, por meio do discurso teórico, em que o indivíduo constrói a sua própria leitura em diálogo e na busca das diversas vozes presentes por meio das referências advindas de diferentes fontes (obras). Desta forma, a busca se dá pela integração dos recursos visuais, pelo hipertexto, pelo discurso teórico e pelas diversas vozes.

5. Considerações finais

As novas tecnologias têm fornecido novas possibilidades para a divulgação do conhecimento. Os *websites* de leitura são aliados para os estudos clássicos na era digital, uma vez que muitos projetos tem se voltado para uma integração entre várias áreas das Ciências Humanas, exemplo disso são os sites da *Biblioteca Digital Perseu* e do *Projeto Hellesponto*.

Ao analisá-los, podemos notar que eles apresentam similaridades em relação ao contexto de produção, com uma pequena diferença no local de produção, pois a *BDP* tem sua sede física nos EUA, e o *Projeto Hellesponto*, na Alemanha, entretanto podemos localizá-las como produção e leitura em ambiente *web*, uma vez que esses sites agregam parceiros de variados lugares geograficamente localizados, porém interconectados pela internet. Há a predominância do discurso teórico nas páginas de ambos sites, e nos processos de leitura há o domínio da simultaneidade em vez da linearidade, como os hiperlinks e a ativação de botões/opções para o acesso a novas informações, em que o leitor, pode por exemplo na *BDP*, ter o texto em grego, a tradução, consulta a dicionário ao mesmo tempo e no *Projeto Hellesponto*, o texto, tradução, informações geográficas e linguísticas. E por fim, mais uma característica

em comum é a fragmentação de tópicos relacionados em forma de *clusters*.

Já as principais distinções se referem ao plano geral do texto: a *BDP* tem uma estrutura que abriga muitas páginas, que se explica por ser uma biblioteca, portanto é multitextos e conseqüentemente, pluritemática. Enquanto que o *Projeto Hellesponto* contém uma interface monotemática, visto que é um site de leitura de um único tópico, a *Pentekontaetia*, em que se propõe a integração e cruzamento de recursos, imagens, informações e fontes para a criação de uma plataforma interligada.

Do ponto de vista das práticas sociais, esse dois *websites* abrigam agentes como professores universitários, cientistas da computação e pesquisadores que se preocupam principalmente com a criação de dados computacionais, divulgação do conhecimento e ensino de línguas clássicas tanto para estudantes e pesquisadores dessas áreas quanto para o público em geral. É a possibilidade de se ter em um único espaço, o *online*, a reorganização de dados que estariam espalhados em vários livros, de forma simultânea e interrelacionada, cabendo ao leitor/usuário construir sua trajetória para a formulação da compreensão por meio das imagens, *hiperlinks* e outras ferramentas disponíveis nestes sites.

Desta forma, pode-se constatar que dentre os *websites*, há o aparecimento de *websites* de leitura voltados a um público mais específico, dos estudos clássicos, mas que não se limita a ele, por meio de informações que se apresentam simultaneamente e advindas de diferentes fontes históricas, literárias, linguísticas etc.

Referências bibliográficas

- Baldry, A.; Thibault, P. J. *Multimodal transcription and text analysis*. (2010) London: Equinox.
- Braga, D.B.; Ricarte, I. Letramento na Era Digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos. (2005) *Revista da ANPOLL*, n. 18, Belo Horizonte, MG, p.59-82.
- Bronckart, J.-P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo* (2a ed.). São Paulo: Educ.
- Bronckart, J.-P. (2009). Le langage au coeur du fonctionnement humain: un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure. *Revista de Estudos Linguísticos*, (3), 31-62. Recuperado em 1 julho, 2015, de http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3b%20jean-paul%20bronckart.pdf.
- Chartier, R. (2002). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (pp. 95-111). Brasília: Editora UNB.
- Crane, G. (2015). *Seven reasons why we need an independent Digital Humanities*. Recuperado em 7 junho, 2015, de https://docs.google.com/document/d/1WVQ_HKDVw_KjSaFDeBAGTaYvUYz9vg7EeT0uvfp4ToU/edit#.
- Ferreira, A. D.'O. (2011). *Discutindo análises de gêneros de textos multimodais*. Conferência apresentada no VI Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, Natal, RN.
- Ferreira, A. D.'O., & Melo, G. C. V. (no prelo). *Análise de textos multimodais da web e o ISD*.
- Ferreira, A. D.'O., & Trindade, A. W. (2015). *Ensino e aprendizagem de grego antigo: novos gêneros de escrita nas letras clássicas digitais?* Comunicação apresentada no VII Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, São Paulo, SP.

Gomes, L.F. (2010). *Hipertextos Multimodais. Leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial.

Marcuschi, L. A., & Xavier, A. C. (Orgs.). (2010). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. São Paulo: Cortez.

Perseus Digital Library. (2015). Recuperado de <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>.

The Hellespont Project. (2015). Recuperado de <http://hellespont.dainst.org/startpage/>.

“Lugar de mulher é...”: a identidade feminina no gênero anúncio publicitário em data comemorativa do dia internacional da mulher sob a perspectiva sistêmico funcional

“Woman ‘s place is ...” : a female identity in the advertisement genre commemorative date of International Women’s Day under the functional systemic perspective

Pauline Freire Pimenta

Doutoranda na Universidade Federal de Minas Gerais
paulinefreire@gmail.com

Resumo

Neste trabalho serão analisadas quatro publicidades comemorativas do dia internacional da mulher veiculados na mídia, todas utilizando os dizeres “Lugar de mulher é ...”. Partindo da premissa “Lugar de mulher é na cozinha”, selecionou-se as publicidades que vão de encontro a esse jargão, percebendo de que maneira os termos são utilizados para construir a identidade da mulher de hoje, que há tempos “saiu da cozinha”. As publicidades a serem utilizadas são oriundas de time de futebol, partido político, agência de publicidade e associação sindical. Por meio da análise comparativa dos anúncios, objetiva-se demonstrar de que maneira a mulher foi representada e como a construção da realidade colaborou na tentativa de reforçar a identidade da mesma. Para tal análise, será utilizado o arcabouço teórico da linguística sistêmico funcional (Halliday), bem como da Análise Crítica do Discurso (Fairclough), categorias como a metáfora ideacional de Halliday, que seria a experiência através da linguagem, metáfora e processos. Finalizando, percebe-se que a identidade da mulher se constrói a partir do seu lugar no mundo e de quem ela é, ou de como ela é construída por meio das publicidades que procuraram ir ao encontro do que elas pensam e defendem nos dias de hoje.

Palavras-chave: Publicidade; Metafunção ideacional; Mulher; Metáfora; processos.

Abstract

This paper will be reviewed four commemorative International Women’s Day advertisements aired in the media, all using the words “woman’s place is ...”. Assuming “woman’s place is in the kitchen”, the advertising was selected to go against that jargon, realizing how the terms are used to construct the identity of the woman of today, who have long “out of the kitchen” . The ads to be used are from

the football team, political party, advertising agency and union association. Through comparative analysis of the ads, the objective is to demonstrate that the way woman was represented and how the construction of reality collaborated in an attempt to strengthen the identity of the same. For this analysis, the theoretical framework of systemic functional linguistics will be used (Halliday) and the Critical Discourse Analysis (Fairclough), categories like ideational metafunction, who would be the experience through language, metaphor and processes. Finally, realize that the woman's identity is built from its place in the world and who she is, or who it is built through advertisements that sought to meet what they think and argue today.

Keywords: Advertising; Ideational metafunction; Woman; Metaphor; Processes.

1. Introdução

Neste artigo serão analisadas quatro publicidades comemorativas do dia internacional da mulher veiculados na mídia, todas utilizando os dizeres “Lugar de mulher é ...”, atribuindo diferentes lugares a elas. Ao observar e pesquisar sobre a expressão acima, percebe-se a existência de um extenso material com esse slogan e com as mais variadas combinações. Partindo da premissa “Lugar de mulher é na cozinha”, um conceito arraigado e estereotipado há muito utilizado na cultura brasileira, selecionou-se as publicidades que vão de encontro a esse jargão, percebendo de que maneira outros termos são utilizados para construir a identidade da mulher de hoje, que há tempos “saiu da cozinha”. As publicidades a serem utilizadas foram criadas por variados órgãos ou instituições, como time de futebol, partido político, agência de publicidade e associação sindical e divulgadas em meios de comunicação diversos.

Por meio da análise comparativa dos anúncios, objetiva-se demonstrar de que maneira a mulher foi representada e como a construção da realidade colaborou na tentativa de reforçar a identidade da mesma, ou seja, há a construção do real sob certo ponto de vista ou a remodelação das representações do papel da mulher. Para tal análise, será utilizado o arcabouço teórico da linguística sistêmico funcional, por meio de Halliday, bem como da Análise Crítica do Discurso, tendo como seu principal representante Norman Fairclough. Como arcabouço teórico, será levada em consideração a metafunção ideacional de Halliday, que seria a experiência através da linguagem, trazendo ainda questões de análise como metáfora e tipos de processos.

Destaca-se ainda que as escolhas lexicais utilizadas para as publicidades fazem parte de mundos antes não pertencentes às mulheres, como futebol, trabalho, política, dentre outros, pois as publicidades procuram homenagear seu público alvo na data comemorativa de seu dia utilizando conceitos e representações que aproximam a marca/empresa desse público feminino, uma vez que grande parte das mulheres hoje em dia não quer sua imagem atrelada à da cozinha, ou ao espaço privado determinado anteriormente, em que a mulher se restringia à casa e o homem, ao trabalho. No

corpus, ao nomear o lugar da mulher, o lugar dela está sendo representado e tenta-se mostrar a liberdade que a mesma almeja ou conquistou nos dias atuais. Além disso, as escolhas lexicais colaboraram para alcançar o objetivo de cada registro do corpus, uma vez que as propagandas desconstruem o jargão pré-construído de que o lugar da mulher seria na cozinha.

Este artigo está dividido em duas partes. A primeira abordará os conceitos pertinentes à análise do corpus em questão, apresentando os mesmos a partir da leitura de referências que nos forneçam categorias de análise. A segunda parte trará a análise das quatro publicidades com base nas teorias apresentadas.

2. A Análise Crítica do Discurso e a sistêmico-funcional: metafunção ideacional, metáfora e processos

A Linguística Sistêmico-funcional (LSF) e a Análise de Discurso Crítica (ADC) serão utilizadas como embasamento teórico para o desenvolvimento deste artigo. Cabe ressaltar que as duas se complementam em alguns pontos de suas teorias e, para nosso trabalho, um melhor entendimento de alguns conceitos serão essenciais para auxiliar na análise do corpus. A primeira definição importante da abordagem sistêmico-funcional é que a gramática e as funções gramaticais são utilizadas em relação com o social, ou seja, a linguagem é entendida como instituição política (Halliday, 1989, p. xx). Essa premissa é de grande valia, uma vez que nos permite encarar todo e qualquer uso da linguagem como um uso com fins sociais, uma vez que tanto a sistêmico-funcional quanto a ADC consideram como ponto de partida na análise linguística a relação que esta tem com o social e como o social interfere diretamente nas construções linguísticas e ideológicas. Outro ponto importante para nossa análise diz respeito à cultura, sendo esta a maneira como as pessoas fazem as coisas, e o contexto de situação sendo considerado algo mais específico em relação ao contexto.

O contexto de situação engloba três aspectos, de acordo com Halliday (1989, p. 24): campo, participantes e modo. O primeiro aspecto seria o campo, o senso geral do que se fala ou o que está acontecendo, este se relacionando com a função experiencial, representacional, que diz respeito aos processos, participantes e circunstâncias, ou seja, a tudo que o texto diz respeito. Através deste aspecto é possível identificar características importantes sobre o que ocorre no gênero em questão, quais os processos (verbos) utilizados, e o porquê dessa utilização, bem como as circunstâncias que permeiam o registro em si. A discussão sobre os processos aparecerá na análise do corpus mais adiante neste trabalho. O segundo aspecto seria participantes, as relações pessoais envolvidas, estes seriam o “tenor” do discurso que se relacionaria à função interpessoal, ou seja, quem está envolvido, quem está falando. Por fim, o terceiro aspecto seria a metalinguagem do modo do discurso, que abrange as regras de linguagem, ou seja, o modo ou a maneira como o texto foi escrito, assim a linguagem agiria como processo e estaria refletida na função textual.

As três funções (ideacional, interpessoal e textual) se complementam e completam qualquer situação e, através destes elementos, seria possível a interpretação de uma situação qualquer, através da teoria funcional. É importante ressaltar que cada metafunção realiza suas atividades específicas, cada uma em seu aspecto. As metafunções em Halliday e as funções em Fairclough serão abordadas mais à frente.

De acordo com a Análise Crítica do Discurso, algumas considerações acerca de como o discurso tem relação com o poder e com as estruturas sociais tornam-se relevantes. Sobre como os eventos discursivos são construídos e gerados, temos que os mesmos “variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados” (Fairclough, 2001, p. 91), dependendo do contexto em que os mesmos ocorrem, da relação entre os participantes, entre outros fatores.

Fairclough ainda menciona o reconhecimento da importância da linguagem na vida social, pois, as mudanças no funcionamento social da linguagem são fatores importantes para a ACD e conclui que sua abordagem tridimensional “permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de práticas sociais.” (Fairclough, 2001, p. 27)

Qualquer gênero textual, seja ele divulgado amplamente na mídia ou não, provoca reações e influencia de alguma forma seu leitor. O texto é uma arma poderosa que consegue alcançar quaisquer objetivos e, como bem afirma Fairclough, “alguns textos conduzem a guerras ou à destruição de armas nucleares; outros levam as pessoas a perder o emprego ou a obtê-lo; outros ainda modificam as atitudes, as crenças ou as práticas das pessoas.” (Fairclough, 2001, p. 108). A Análise de Discurso Crítica, com suas categorias e teorias, destaca a relação da linguagem com o social e em nossa vida diária é possível perceber como os textos realmente influenciam a vida das pessoas. Exemplos da publicidade, que serão analisados mais à frente neste artigo, demonstram de que forma a linguagem foi utilizada para mostrar alterações de padrões de comportamento ou mesmo de alterações significativas na vida das mulheres, por exemplo, que são representadas em vários ‘locais’.

2.1 Metáforas em Halliday e Fairclough

Halliday, em sua teoria na Linguística Sistêmico funcional, apresenta três metafunções que estariam relacionadas com a interpretação de uma situação qualquer e que apresentam categorias que auxiliam os pesquisadores em análises das mais diversas. As metafunções de Halliday são: ideacional, interpessoal e textual. Cada uma dessas funções teria relação com os aspectos já citados anteriormente no contexto de situação. Campo, relações e modo estariam ligados a, respectivamente, ideacional, interpessoal e textual.

Neste trabalho, nos interessa a metafunção ideacional, que seria a manifestação do conhecimento do mundo e das ideias, ou seja, seria a “construção da realidade

social” (Fairclough, 2001). Essa metafunção pode ser definida de acordo com o “papel do discurso em constituir, reproduzir, desafiar e reestruturar os sistemas de conhecimento e crença.” (Fairclough, 2001, p. 211).

Segundo Franco (2003, p. 61),

Quando olhamos para a metafunção ideacional, estamos olhando para a gramática da oração como — representação (a língua como representação do mundo). Uma oração baseia-se num núcleo semântico constituído por um verbo obrigatório, que pode ser de: ação (sob controle de agente), processo (nem intencional, nem controlado) ou estado (nem mudança, nem desenvolvimento). Há aqui um sistema de escolhas gramaticais: o sistema de transitividade (ou tipos de processos).

As metafunções de Halliday se relacionam ainda com os chamados significados trazidos por Fairclough. A metafunção textual teria para Fairclough um significado acional. Já a metafunção ideacional, que mais nos interessa, se dividiria em outras duas funções, a relacional e a identitária. A metafunção ideacional teria um significado representacional, já a relacional um significado acional e a identitária um significado identificacional. Fairclough nos esclarece melhor a definição das duas últimas funções, para ele,

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações. (Fairclough, 2001, p. 92).

Finalizando a breve explanação sobre as funções, cabe ressaltar as categorias pertencentes à metafunção ideacional, enfatizando aquelas que serão trabalhadas neste artigo. Na função ideacional temos, então, as categorias: conectivos e argumentação, transitividade e tema, significado de palavra, criação de palavras e metáfora. No significado representacional, Fairclough ainda destaca como categorias, além da transitividade, a representação dos atores sociais, a pressuposição e ressalta a metáfora. Devido ao escopo deste trabalho, destacaremos a transitividade, com os diversos tipos de processos, e a metáfora.

Na categoria transitividade, no que diz respeito aos *processos*, tem-se a divisão entre *processos materiais*, representando o mundo físico, através de verbos de ação, de acontecimento; *relacionais*, a atribuição de algo, já que dão identidade, simbolizando algo, através de verbos de estado, retratando um mundo de relações abstratas (Halliday, 1994); *mentais*, a representação do mundo da consciência, sendo estes verbos de sensação, pensamento e sentimento; *existenciais*, entendidos como indicadores de existência e *verbais*, alguma ação relativa à linguagem.

Na categoria metáfora, podemos destacar, segundo Halliday, que a mesma seria “quando um tipo de processo assume a realização típica de outro” (Halliday, 1989, p. 225), ocorrendo através da transitividade, da voz passiva e ativa e da nominalização. A transitividade, já citada no parágrafo acima por meio dos processos, nos permitirá

perceber, no próximo item, como os mesmos foram utilizados no corpus. Sobre a metáfora, temos que

A metáfora gramatical destaca-se, a meu ver, como uma das propriedades da linguagem voltadas para o discurso. A propósito, Halliday (1994) entende a metáfora como um dos elementos centrais na estruturação do discurso. Por outro lado, sempre de acordo com o referido autor, a metáfora ideacional tem suas raízes na gramática de uma língua. Trata-se, assim, de um recurso poderoso na dimensão das práticas discursivas. A expressão de significados ideacionais, mediante a escolha de componentes de transitividade - por meio de processos, participantes e circunstâncias - é estendida a significações relevantes (qualidades e entidades), muito além da codificação padrão, concretizada em sintagmas nominais e verbais, que formam uma oração, unidade de sentido básica dentro de um texto. (Soares, 2015, p. 158)

No corpus a ser analisado a frente e quando utilizamos a metáfora, devemos sempre levar em consideração que a realidade é construída por meio daquilo que falamos e significamos. Algumas metáforas são tão corriqueiras em nosso cotidiano que já não percebemos que são metáforas. Fairclough reforça o que dissemos afirmando que “quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira ou de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental.” (Fairclough, 2001, p. 241)

Ao pensar em metáfora, devemos levar em consideração seu papel persuasivo, uma vez que esta é influenciada e influencia nas crenças. Deve-se pensar que a utilização de uma metáfora com um sentido específico pode demonstrar ao público que tem acesso a ela as visões de mundo de quem a utilizou e traz consequências e reflexos para quem a escuta ou lê. As convenções culturais muitas vezes são refletidas pelas metáforas, como no caso de nosso corpus, assim como os papéis dos envolvidos em determinada prática social.

Se a metáfora, segundo Fairclough (1992), age no pensamento humano, influenciando os conhecimentos e crenças do ser humano, então ela possui um papel persuasivo nas práticas de linguagens. Na questão da estrutura textual e a forma como se arquiteta o texto, visando à execução de determinado gênero textual, seja uma reportagem, artigo de opinião, editorial ou manchete de jornal, as convenções estruturais podem ser percebidas pelos conhecimentos e crenças sobre os papéis que são desempenhados na sociedade. Assim, os atores sociais podem ter suas identidades evidenciadas nas manifestações linguísticas que determinado gênero textual dispõe. (Luz, 2012, p. 23)

3. O lugar da mulher nas publicidades

Como segunda parte deste trabalho, procederemos à análise de nosso corpus, composto por quatro publicidades sobre o dia internacional da mulher, comemorado no dia 8 de março, de diferentes órgãos ou instituições, porém com o mesma simbologia contra o conceito arraigado e estereotipado de que o “lugar de mulher é na cozinha”. Vale ressaltar que a frase é um jargão conhecido da sociedade brasileira e sua origem vem

de muito tempo, quando o lugar da mulher era na esfera privada, cuidando da casa e dos filhos, e o lugar do homem era na esfera pública, cuidando do sustento da casa. Apesar de ainda haver uma certa tendência, seja na mídia ou na vida real, a discursos que limitam a condição da mulher à esfera privada, percebemos um avanço nas publicidades que serão analisadas neste trabalho pois mostram que o lugar da mulher vai muito além da cozinha.

Nas quatro publicidades sobre o dia internacional da mulher, faremos a comparação de como os termos foram explorados de modo a valorizar o avanço do local da mulher ao espaço público, estas ocupando, muitas vezes, locais destinados aos homens. Nas publicidades analisadas, perceberemos de que maneira o papel da mulher migrou da esfera privada, do lugar da mulher na cozinha para vários outros lugares da esfera pública, o que demonstra uma reconstrução desses papéis, ou uma remodelação das representações do papel da mulher. Nas análises, destacaremos cada publicidade separadamente e, ao final, concluiremos numa junção entre as peças publicitárias.

Na primeira imagem temos a propaganda de um time de futebol do estado do Rio de Janeiro, o Botafogo. Segue imagem abaixo:



Figura 1. Propaganda time Botafogo RJ

É sabido que, para os torcedores do time Botafogo, o time é carinhosamente chamado de “fogaço”, uma abreviatura de Botafogaço, que seria uma maneira de aumentar a

importância do time, utilizando um aumentativo. Os dizeres do anúncio são: “Só assim lugar de mulher é perto do fogão”. Retomando a frase jargão de que “lugar de mulher é na cozinha”, o anúncio substitui cozinha por um objeto que pertence à cozinha, que é o fogão. A palavra fogão, porém, se atentarmos para a imagem e relacionarmos com o conhecimento de mundo que temos sobre o time do Botafogo, percebemos que o fogão anunciado não é o eletrodoméstico, mas sim o apelido do time Botafogo. Indo mais além, cabe destacar que esse lugar não é no fogão, mas sim perto dele, ou seja, perto do time que ela torce.

A publicidade destaca a mulher torcedora, inclusive utilizando a imagem da mulher com um gesto de coração próximo ao símbolo do time para mostrar que ela gosta do time e quer estar perto dele. Vale destacar que o anúncio faz sentido somente com a combinação imagem/frase uma vez que com a visualização da foto da torcedora um leitor que não saiba da relação do nome “fogão” com o time Botafogo não conseguirá apreender o que a frase de fato quis dizer com a metáfora “fogão”. O início da frase reforça a questão da negação da publicidade em reiterar a ideia do lugar na cozinha uma vez que se inicia com a expressão “só assim”, indicando somente desta maneira, ou seja, de outro modo o lugar dela não é perto do fogão, na cozinha, e sim somente perto do time e torcendo por ele. Esse lugar, então, é bem marcado como uma negação e ao mesmo tempo reafirmação, claro que em tom de metáfora bem explícita de que o fogão não tem relação alguma com a cozinha. O anúncio colabora também com a ideia de que a mulher pode sim ocupar um lugar antes destinado somente aos homens que é a torcida de futebol, ou nos estádios ou em casa, corroborando mais uma vez com a ideia de rompimento de lugares arraigados de homens e mulheres.

O segundo anúncio destaca um outro lugar da esfera pública, a política. Segue abaixo:



Figura 2. Propaganda do Partido dos Trabalhadores

Ao utilizar a frase: “Lugar de mulher é na política, lugar de mulher é no PT!”, a publicidade reafirma, utilizando duas vezes a expressão “lugar de mulher é”, com a estratégia da repetição, que o lugar dela realmente está fora de ser na cozinha, excluindo essa possibilidade. Utilizando mais uma vez a dicotomia espaço público x espaço privado, o anúncio traz a mulher para um espaço mais público possível, que é a política, como representante do povo e detentora de poderes de decisão na esfera pública e ainda reafirma qual exatamente seria esse lugar, utiliza um termo mais geral, “na política” para restringir mais relacionando a um partido “no PT”, ou seja, não é em qualquer lugar, é na política mas no partido específico apresentado por eles. Vale ressaltar que, assim como o futebol, a política era, e ainda é, um lugar onde predomina um número muito maior de homens, seja em qualquer esfera, federal, estadual ou municipal. O anúncio se aproveita da data para fazer um chamamento das mulheres para ocuparem um lugar que pode sim passar a ser delas também.

O terceiro anúncio traz o jargão negado nas duas primeiras e além disso várias outras opções de lugares. Segue abaixo:



Figura 3. Propaganda agência de propaganda Pulsar

O anúncio da Agência de Publicidade para homenagear a mulher no seu dia faz uso de uma estratégia que quebra a expectativa do leitor assim que ele chega à segunda frase. Na primeira leitura, principalmente as mulheres, o leitor teria um estranhamento ao se deparar com uma frase tão arraigada como “Lugar de mulher é na cozinha”, uma vez que o anúncio afirma isso.

Ao continuar lendo o anúncio, portanto, percebe-se que são elencados vários outros lugares:

- Na política, um termo já citado no anúncio analisado anteriormente como um lugar onde há pouca presença delas, mas a agência acredita que elas pertençam a esse lugar também;
- Na cama lendo 50 tons de cinza, uma vez que a liberdade sexual da mulher é algo que tem estado em pauta e evoluído nos últimos tempos, com o surgimento de métodos contraceptivos, liberdade sexual e discussões sobre o aborto, por exemplo, além da trilogia de sucesso editorial 50 tons de Cinza
- Na universidade, já que o lugar dela não é mais somente tomando conta da casa e dos filhos, ela conquistou um lugar nos estudos e/ percebeu que somente com instrução ela poderia se firmar como profissional e alcançar espaços de chefia, por exemplo, que antes eram dedicados aos homens.
- No futebol, com a mudança de paradigmas, a mulher pode sim jogar ou torcer para um determinado time e pode gostar de futebol, pois isso não é mais exclusivo dos homens;
- No trabalho, com mais estudo, oportunidade de procurar seu próprio espaço, a mulher consegue se firmar como trabalhadora e em casa consegue se firmar como responsável também pelas contas da casa juntamente com o marido,
- Onde ela quiser, finalizando os lugares, o anúncio deixa claro que os lugares sugeridos são apenas propostas, mas que ela na verdade pode optar pelo lugar ao qual ela quer pertencer, ou seja, a liberdade da mulher chega a um ponto alto que a mesma não precisa se restringir a um ou outro, mas sim a todos ou a outros mais lugares que não tenham sido citados.

Essa mulher é, então, política, amante, leitora, estudante, torcedora ou jogadora, profissional ou tudo mais o que ela quiser.

Na quarta publicidade temos a reafirmação da última frase do terceiro anúncio já analisado. Segue abaixo:

É com essa bandeira que ADUSC irá celebrar o Dia Internacional da Mulher.

Convidamos mulheres e homens para participar na sexta-feira, dia 06 de março, do:

"Diálogo sobre Mulher e Mídia; Direitos e Conquistas da Mulher.

Local: Auditório de Direito – UESC
Horário: Às 15 horas

Venha participar!

DIA 08 DE MARÇO
DIA INTERNACIONAL DA MULHER

ADUSC
Associação de Docentes da UESC

Figura 4. Homenagem ADUSC

Na homenagem da Associação de Docentes da UESC, temos a frase “Lugar de mulher é onde ela quiser”, também utilizando a primeira parte da frase jargão apresentada desde o início desta análise. Com a escolha de não delimitar qual seria o lugar da mulher, o anúncio mostra ter escolhido a liberdade da mulher, ou seja, ela mesma decide onde é o lugar dela. Por vir de um lugar de luta como são os sindicatos, nada mais prudente que dar a ela o que ela quiser e permitir que ela escolha. A imagem atrelada à frase deixa clara a ideia de luta por direitos, apesar de percebermos que é uma montagem de figuras e de uma foto de um cartaz. Vale ressaltar que ao prezar pela liberdade da mulher, o cartaz deixa clara a posição do sindicato de apoio às mulheres seja em quais instâncias ela interessar participar. A mulher, ao ter essa liberdade, tem reforçada que ela pode ser tudo o que ela quiser, o que for da vontade dela, muito diferente de tempos atrás quando ela podia ser somente aquilo que os homens permitissem que elas fossem.

Finalizando a análise do corpus, após destacar o papel da metáfora, cabe destacar o papel dos processos verbais, já conceituados neste artigo. No corpus em questão, pelo fato de todas as construções textuais iniciarem com “Lugar de mulher é (...)”, a utilização dos processos relacionais, significando a atribuição de algo, já que dão identidade, simbolizando algo, através de verbos de estado, retratando um mundo de relações abstratas (Halliday, 1994) demonstra como a identidade da mulher foi construída por cada um dos autores, por meio de relações de definição de quem

ela é, por meio de qual seria o seu lugar. Todas as publicidades fizeram uso de circunstâncias de lugar após o verbo ser, reforçando a função do tipo de processo que é a simbolização abstrata, relação entre conceitos. Abaixo segue um quadro com todas as frases utilizadas nos anúncios.

Participante		Processo
Lugar de mulher	<p>É perto do fogão</p> <p>É na política</p> <p>E no PT</p> <p>É onde ela quiser</p> <p>É na cozinha</p> <p>É</p> <p>Na política</p> <p>Na cama lendo 50 tons de cinza</p> <p>Na universidade</p> <p>No futebol</p> <p>No trabalho</p> <p>Ou onde ela quiser</p>	Relacional

Quadro 1. Tipo de processo no corpus

4. Considerações finais

Após analisar as quatro publicidades em homenagem ao dia internacional da mulher que vão de encontro à frase “Lugar de mulher é na cozinha”, devemos levar em consideração alguns pontos importantes. O corpus nos mostra uma relação entre a linguagem e realidade na qual percebemos que há a opção, no caso dos produtores dos anúncios ou de seus idealizadores, de fazer um paradoxo entre o passado e o presente, ou ao papel da mulher antes e atualmente. Ao construir esse mundo da mulher não mais ligado à esfera privada, a identidade da mulher se constrói a partir do seu lugar no mundo e de quem ela é, ou de quem ela é construída por meio das publicidades que procuraram ir ao encontro do que elas pensam e defendem nos dias de hoje. As quatro publicidades mostram a mulher em lugares antes predominantemente masculinos e que hoje podem ser ocupados por mulheres, mesmo que ainda em menor escala, como futebol, política, trabalho, universidades e onde mais ela quiser, o que reafirma ainda mais a liberdade da mulher.

Percebemos, na primeira publicidade, que o lugar da mulher é o futebol, com a mulher torcedora, sendo o futebol bem mais masculino que feminino nos últimos tempos; na segunda, a mulher é política, ainda um lugar masculino, apesar de apresentar suas primeiras mulheres presidentes do país, por exemplo; na terceira, a mulher tem vários lugares, além dos dois primeiros (futebol e política) e é mostrada a liberdade dela ao poder estar “onde ela quiser”; e na quarta, a mulher também se mostra livre já que é reafirmado o último lugar da terceira, em que o lugar dela é onde ela quiser.

Vale ressaltar que a produção dos anúncios opta por enaltecer a imagem dessa mulher moderna, muito diferente da mulher do passado, que era destinada a determinado lugar e não podia sair de lá. Os estereótipos culturais são desconstruídos por meio dos anúncios e podemos refletir sobre como alguns conseguem desconstruir os velhos conceitos de modo a valorizar a mulher, diferentemente de outros produtos, por exemplo, as cervejas, que trazem publicidades extremamente machistas e que reforçam o papel menosprezado e diminuído da mulher. A escolha das palavras nos anúncios são feitas para alcançar o objetivo de dar o devido valor à mulher e a todas as conquistas que as mesmas tiveram nos últimos anos. Como resultados, percebe-se que a identidade da mulher se constrói a partir do seu lugar no mundo e de quem ela é, ou de quem ela é construída por meio das publicidades que procuraram ir ao encontro do que elas pensam e defendem nos dias de hoje. Utilizando categorias da sistêmico-funcional e da Análise de Discurso Crítica foi possível analisar o corpus demonstrando o quanto a realidade social influencia a publicidade e, conseqüentemente, as crenças dos “leitores” das publicidades. Se não “convencer” o público de que o lugar da mulher não é mais na cozinha, pelo menos fará com ele reflita sobre qual é verdadeiramente este lugar. Ao nomear o lugar da mulher, o seu lugar/papel é representado e a força que a escolha de uma ou outra palavra produzem nos efeitos dos anúncios colaboram muito para a transformação de realidades por meio de uma ferramenta poderosa seja da publicidade seja da sociedade em geral: a palavra.

Referências bibliográficas

- Fairclough, N. (2001). *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Franco, L. M. (2003). *O MST na Folha de S. Paulo e no Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Análise das Práticas Discursivas* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Halliday, M.A. K. (1994). *An Introduction to Functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, H. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Luz, F. M. de O. (2012). *As metáforas de editoriais de Língua Inglesa acerca do caso Bin Laden* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN.
- Propaganda do time de futebol Botafogo-RJ. Recuperado em 9 maio, 2015, de <https://twitter.com/botafogooficial/status/574572879993573376>.
- Propaganda da Associação dos Docentes da ADUSC. Recuperado em 9 maio, 2015, de <http://www.adusc.org.br/lugar-de-mulher-e-onde-ela-quiser/>.
- Propaganda do Partido dos Trabalhadores. Recuperado em 9 maio, 2015, de http://www.deputadozemaria.com.br/images/lugar_de_mulher_%C3%A9_no_PT.jpg.
- Propaganda da Pulsar Propaganda. Recuperado em 9 maio, 2015, de <http://www.pulsarpropaganda.com.br/blog/dia-internacional-da-mulher/>.
- Soares, R. M. (2015). Metáforas ideacionais: propriedades da língua voltadas para o discurso. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 1(16), 157-172.

Surdo ou deficiente auditivo: uma análise sob a ótica da Linguística de Corpus

Deaf or hearing-impaired: an analysis from the Corpus Linguistics perspective

Ana Katarinna Pessoa do Nascimento

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade de São Paulo (USP)
katarinna@usp.br

Resumo

Surdez e deficiência auditiva são dois termos utilizados para designar perda total ou parcial da audição. Para as pessoas que possuem perda de audição, é possível encontrar os termos ‘surdo’ e ‘deficiente auditivo’. O presente trabalho busca observar em quais situações esses termos são utilizados e, dentre eles, se há algum mais adequados ao se falar desse grupo de pessoas. Para tanto, foi coletado um corpus formado por 21 textos da web, analisado com o software WordSmith Tools. Apesar da palavra ‘surdo’ ser mais frequente que ‘deficiente auditivo’, não é possível falar em predominância da primeira sobre a segunda. Muitos textos do corpus afirmam que essa questão depende do próprio sujeito e de como ele prefere ser chamado. Os contextos dos dois termos revelaram-se bastante diferentes, sendo que o primeiro está inserido em situações de preservação e veiculação da cultura surda, enquanto o segundo é intercalado por defesa do uso de aparelhos auditivos e uma conceituação mais arcaica dos indivíduos com déficit de audição. Para além das diferenças, foi possível perceber que os termos são permeados pela busca da valorização do sujeito com nenhuma ou pouca audição, por meio de leis que os auxiliem e de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Surdez; Deficiência Auditiva; Linguística de *Corpus*; Estudos Surdos; Surdo.

Abstract

Two terms used to describe total or partial loss of hearing are ‘deafness’ (surdez) and ‘hearing impairment’ (deficiência auditiva). For people who have hearing loss, it is possible to find the terms ‘deaf’ (surdo) and ‘hearing impaired’ (deficiente auditivo). This study aims to observe situations in which these terms are used, and if there are a more appropriate way to speak of this group of people. To this end, a corpus was collect from the web, and analyzed by means of WordSmith Tools software. Despite the word ‘deaf’ to be more frequent than ‘hearing impaired’, it is not

possible to speak of predominance of the former over the latter. Many texts within the corpus state that this question depends on the person himself. The contexts of the two terms have proven to be quite different, the first one is inserted in situations of preservation and propagation of the deaf culture, while the second one is punctuated by the use of hearing aids and a more archaic concept of individuals with hearing impairment. Moreover, it was revealed that the researched terms convey the search of the appreciation of those with total or partial deafness, through laws and society that are more inclusive.

Keywords: Deafness; Hearing impairment; *Corpus Linguistics*; Deaf Studies; Deaf.

1. Introdução

No campo da tradução audiovisual, no qual a presente pesquisadora atua, é comum a utilização do termo legendagem para surdos e ensurdecidos. Surdo, nessa área de estudo é aquela pessoa cuja primeira língua é (no caso da população brasileira) a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), enquanto o ensurdecido não tem a LIBRAS como L1, pois ficou surdo após seu período de alfabetização em Língua Portuguesa (Araújo, Monteiro & Vieira, 2013). Essa diferenciação e nomenclatura, porém, não é pacífica na legislação brasileira, nem mesmo nos estudos a respeito da surdez.

Davis e Silverman (1966 citado por Carmozine & Noronha, 2012) entendem que são os níveis de perda auditiva que vão diferenciar a pessoa com surdez e a pessoa com déficit auditivo. Para esses autores, indivíduos com perda leve ou moderada (entre 25 a 70 decibéis (dB)) são considerados pessoas com déficit auditivo, enquanto aqueles que tem perda severa ou profunda (71 a acima de 90db) são surdos.

Carmozine e Noronha (2012) afirmam que, além de não ter perda total da audição, pessoa com déficit auditivo também pode ser alguém com perda auditiva severa ou profunda, que não aceita a língua de sinais para se comunicar, utilizando a leitura labial e a língua portuguesa. E, ainda, podem ser aquelas que perderam a audição após a aquisição linguística. Já os surdos, apresentam a surdez severa ou profunda. Para essas autoras, o termo deficiente deve ser rejeitado, pois possui uma carga pejorativa. Os surdos não são deficientes, mas falantes de uma língua diferenciada, com identidade e cultura próprias. Entendimento parecido tem Sá (2006), pois, para a autora, surdo é o termo que as pessoas que não ouvem usam para referir-se a si.

A legislação brasileira, no decreto n.º 5.296 de 2004, considera pessoa portadora de deficiência quem possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas categorias de deficiência física, auditiva, visual e mental. Sendo que a deficiência auditiva é definida como: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O termo deficiência auditiva ainda é usado na portaria 310 de 2006, que dispõe sobre recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência na programação veiculada no rádio e televisão e na portaria 3.284 de 2003, que dispõe

acerca da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ao ensino superior, nenhuma dessas normas apresenta o termo surdo em seus textos. Na contramão, porém, a Lei n.º 11.796 de 2008 institui o dia 26 de setembro como o dia nacional dos surdos e a Lei n.º 8.160 de 1991 sanciona a obrigatoriedade do “símbolo internacional da surdez” em locais que possibilitem acesso a pessoas com deficiência auditiva.

Nem na legislação, nem em estudos surdos, é possível encontrar o termo “deficiente auditivo”, que, segundo Sá (2006) é utilizado em contexto médico-clínico, no entanto, é comumente utilizado também pela população em geral. É possível, portanto, perceber que o uso dos termos é bastante difuso e controverso. Esse trabalho tem como objetivo analisar qual a frequência de uso desses dois termos e em qual contexto esses se inserem. Para tanto, foi utilizada a Linguística de *Corpus*, por meio do *software* de análise linguística *WordSmith Tools*.

Este trabalho é composto de 5 partes: Além dessa introdução, tem-se uma pequena revisão teórica a respeito dos estudos surdos, posteriormente a metodologia utilizada nesse trabalho, na seção quatro apresenta-se a análise dos dados e, por fim, as conclusões obtidas.

2. Estudos Surdos

Para Sá (2006) os Estudos Surdos são um ramo dos Estudos Culturais, pois tem como interesse a transformação da ideia de cultura como algo homogêneo, para aquilo que se dá através das diferenças, das lutas e das práticas sociais. Mais especificamente, do povo surdo.

Carmozine e Noronha (2012) afirmam que existe uma barreira que impede a comunicação e a interação entre surdos, pessoas com déficit auditivo e ouvintes. Para que isso seja resolvido, as autoras entendem que é necessário reconhecer as características individuais de cada um e suas necessidades comunicativas.

No entanto, Strobel (2006) aponta que, em geral, as pessoas não entendem como os surdos vivem e acreditam que para que estes últimos se integrem à sociedade, é preciso assimilar a cultura ouvinte como sua. Para muitas famílias, o nascimento de um membro com surdez é visto como um mal que deve ser contornado, e, segundo a autora, as famílias ouvintes buscam a “cura¹” para a surdez, através de aparelhos e cirurgias que nem sempre funcionam. Essa não aceitação do ‘diferente’ pode acarretar em atraso no aprendizado e no desenvolvimento da criança surda, pois posterga a aquisição da linguagem de sinais e/ou o contato com outras pessoas surdas, distanciando a criança de sua própria cultura e povo, e forçando-a a se moldar à cultura ouvinte.

Conjuntamente a esse problema, alerta Strobel (2006), há um senso comum (errado) de que os sujeitos surdos são incapazes e deficientes. Todavia, o que ocorre é que as pessoas surdas utilizam outros meios para compreender e desvendar o mundo, a

¹ Aspas de Strobel (2006a).

cultura surda. É através dela, continua Strobel (2006) que os sujeitos surdos tornam o seu redor acessível de acordo com suas percepções visuais, o que envolve sua língua, crenças, costumes e hábitos.

A cultura surda é transmitida através da interação dos sujeitos surdos, em geral, dentro das comunidades surdas, que são grupos de pessoas que partilham objetivos e lutam juntas para alcançá-los. Um exemplo disso são os institutos para surdos. É importante ressaltar que, nas comunidades surdas, é possível encontrarmos sujeitos ouvintes (que podem ser familiares, intérpretes ou professores), porém, não é possível dizer que eles partilham da cultura surda, que é restrita aos surdos.

O povo surdo, explica a autora, são os sujeitos surdos que não residem no mesmo local, porém ligam-se através de uma origem, de um código ético de formação visual, que podem ser a língua de sinais ou qualquer outra ligação. Podem ser surdos índios, mulheres, sinalizados, oralizados, com implante coclear, gays, zonas rurais ou urbanas etc. O que os identifica é a identidade surda, apesar de possivelmente não pertencerem às mesmas comunidades.

Isso não implica em isolamento dos surdos em relação aos ouvintes, mas ao obterem o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a uma cultura e a um povo, esses sujeitos podem construir sua identidade e “ingressar em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitado como sujeito ‘diferente’ e não como ‘deficiente’” (Strobel, 2006).

Historicamente, porém, o sujeito surdo era, sim, visto como deficiente e inferior ao ouvinte. Nas palavras de Veiga-Neto (citado por Strobel, 2006) “o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez, a condição de submissão ao normal ouvinte”. Assim, nem sempre o sujeito surdo se reconhece como pertencente à cultura surda, mas sim à cultura dominante, ou seja, a ouvinte. São surdos que não utilizam a língua de sinais em detrimento da língua falada e são oralizados.

Como dito anteriormente, porém, os Estudos Surdos surgem contrários a essa direção de submissão e trazem os surdos como sujeitos de sua própria história. História essa que busca o reconhecimento e respeito das singularidades dos sujeitos surdos.

A partir dessas pequenas noções dos Estudos Surdos foi possível perceber a preferência pelo termo surdo e a rejeição da utilização de ‘deficiente’ para tratar os indivíduos que não ouvem.

3. Metodologia

Com o objetivo de observar em contexto quais termos são utilizados na web, ou seja, em textos variados e não institucionalizados, foi compilado um *corpus* de estudo por meio da ferramenta *BootCat* (Figura 1). Essa ferramenta permite buscar e salvar grandes quantidades de texto em toda a web. A busca se dá através de *seeds* (palavras) fornecidas pelo usuário. A ferramenta baixa para o computador do usuário textos

de sites que tiverem aquelas palavras pela web. Para a presente pesquisa, as *seeds* buscadas foram: “surdo”, “surdos”, “pessoa surda”, “surda”, “surdez”, “deficientes auditivos”, “deficiente auditivo” e “deficiência auditiva”. O *BootCat* gera um único arquivo com todos os textos, portanto, foi preciso separar cada um em arquivos diferentes.

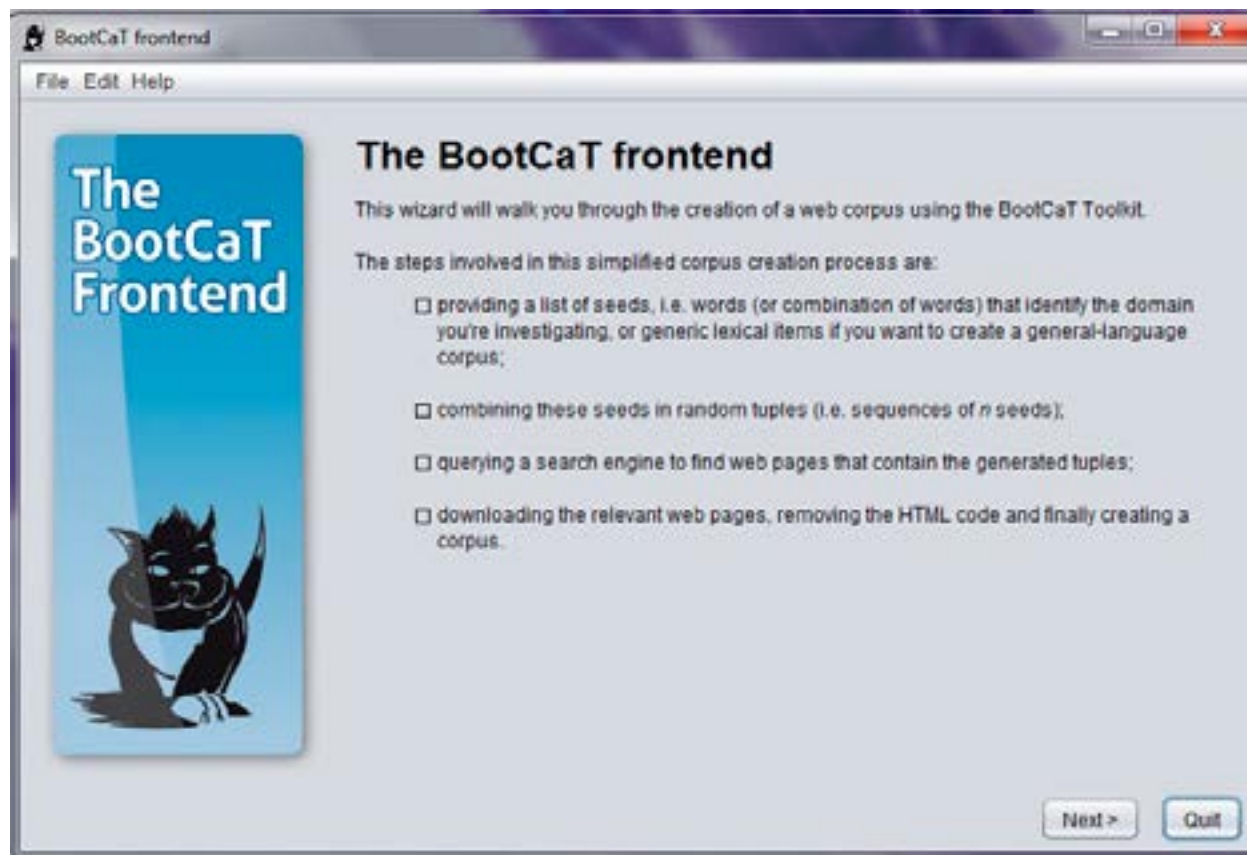


Figura 1. Interface da ferramenta BootCat

Para separar os arquivos, utilizou-se a ferramenta de *software* livre *Text File Splitter (TFS)*. Para tanto, é preciso escolher um termo de “ruptura”. No caso desta pesquisa, o termo foi “CURRENT”, pois cada vez que um texto novo de um site se inicia no arquivo criado pelo *BootCat*, essa palavra introduzia o endereço do site. Assim, o TFS entendia que deveria iniciar outro arquivo a partir daquele ponto. Ao fim do procedimento, foram gerados 40 arquivos, mas após a leitura de cada um, textos repetidos e/ou fugiam do tema em questão, pois versavam sobre o instrumento musical surdo foram descartados. Finalmente, apenas 21 textos foram aproveitados para a presente pesquisa. Em cada arquivo, foi mantido o site de onde foi tirado o texto, entre as etiquetas <site> e </site>, caso fosse necessário consultar diretamente o site. Após a fase de coleta e etiquetagem do *corpus*, deu-se o processo de análise deste. Como já mencionado, o programa utilizado foi o de análise linguística *WordSmith Tools*, versão 5.0. O *corpus* coletado não é de grandes proporções, mas acredita-se que será funcional para o objetivo que se pretende na pesquisa.

O *WordSmith Tools* possui 3 ferramentas básicas: a *Concord* (figura 2), um concordanciador que permite observar todas as ocorrências das palavras de busca

com seus cotextos e, em geral, centralizadas; a *Wordlist* cria uma lista com todas as palavras do *corpus* em ordem de frequência ou alfabética e a *Keywords* identifica as palavras-chave do *corpus* (ou seja, aquelas que apresentam uma alta frequência se comparadas a um *corpus* de referência). Nesse estudo foram utilizadas as duas primeiras.

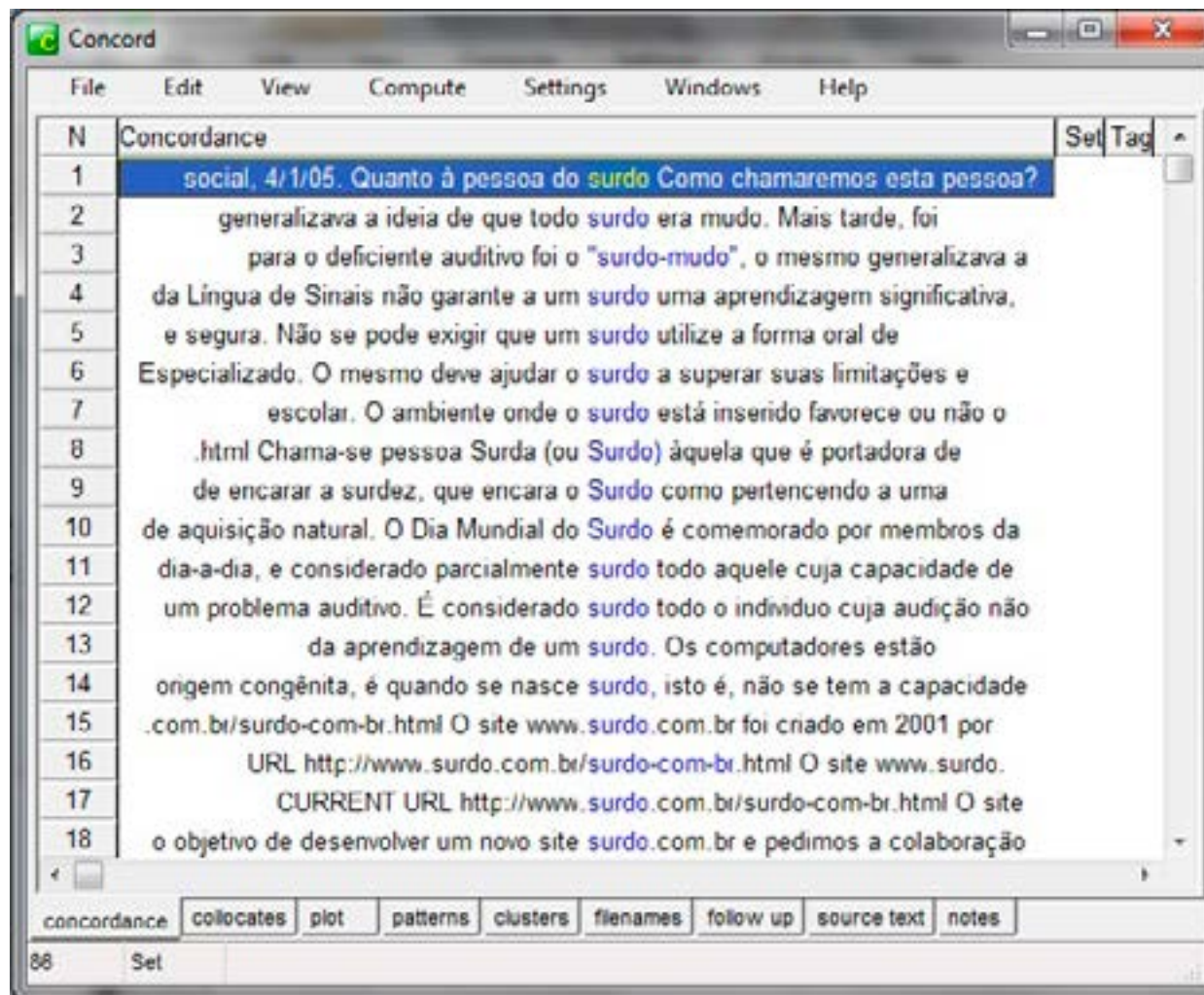


Figura 2. Linhas de concordância para a palavra surdo

Para Baker (2006) o objetivo de se criar linhas de concordância é procurar padrões no uso da língua, baseado em repetições. Para facilitar a visualização e a pesquisa, foi feita uma pesquisa expandida, na qual é possível ver uma maior parte do texto que está em contato com o surdo. Para isso, apenas pressiona-se a tecla F8 do teclado. Tem-se, portanto, a seguinte imagem. Além disso, também se organizou em ordem alfabética as três primeiras palavras (que ficam em cores diferentes) após a palavra de busca. Dessa forma, padrões de comportamento poderiam ser mais facilmente visualizados. Assim, tem-se a seguinte interface:

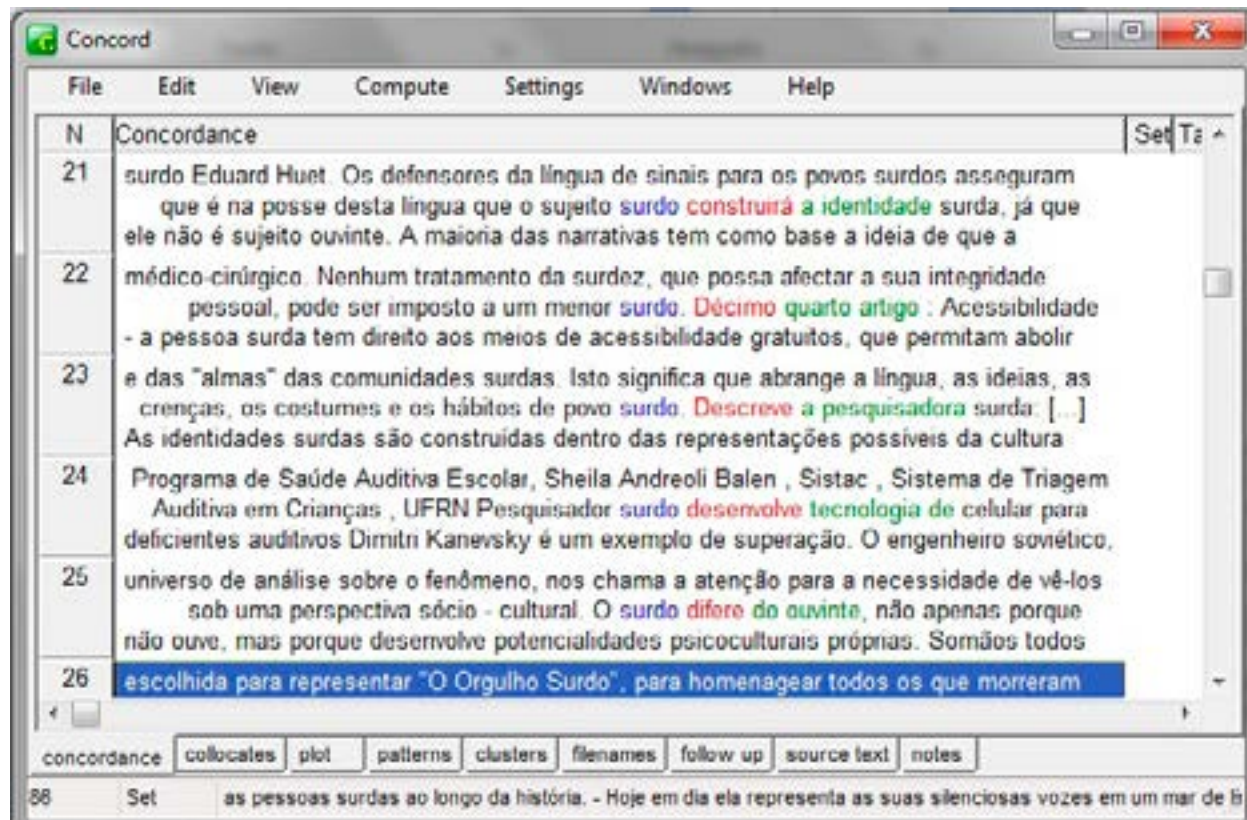


Figura 3. Concordância expandida e em ordem alfabética

Outra forma de exploração do corpus através da concord é os clusters, ou seja, os grupos de palavras que mais aparecem no corpus. Para que o programa mostre os clusters, é preciso selecionar a aba compute e, então, clusters. É possível regular o número mínimo e máximo de palavras que se deseja por clusters e também a frequência com que estes devem aparecer no corpus. Neste estudo, foram buscados clusters formados por 2 ou 3 palavras cuja frequência mínima deveria ser de 5.

No tocante ao uso da *WordList*, esta foi utilizada para gerar a lista das palavras mais frequentes no *corpus*. No entanto, é sabido que nesse tipo de lista, em geral, as primeiras palavras são as gramaticais, tais como artigos e preposições. Para evitar que essas listas configurem no topo da lista, o programa permite que tiremos essas palavras da contagem por meio de uma *stoplist*. O arquivo da *stoplist* elimina da lista de frequência todas as palavras que constam nela. No caso desse trabalho, a *stoplist* era composta justamente por palavras gramaticais, permitindo que apenas as palavras de conteúdo estivessem presentes. Para acrescentar a *stoplist*, é ir nos ajustes da ferramenta *wordlist*, selecionar a opção *stop*, *lemma*, *matchlists*. Na opção *stoplist*, seleciona-se o arquivo e pressiona o botão *load*, que irá carregá-lo. Então, aparecerá uma pequena janela com as palavras contidas na lista (figura 4) e, por fim, clica-se em ok. Depois desse procedimento, as listas de palavras geradas pelo programa serão compostas apenas das que não estão presentes na *stoplist*, no caso dessa pesquisa, as palavras de conteúdo.

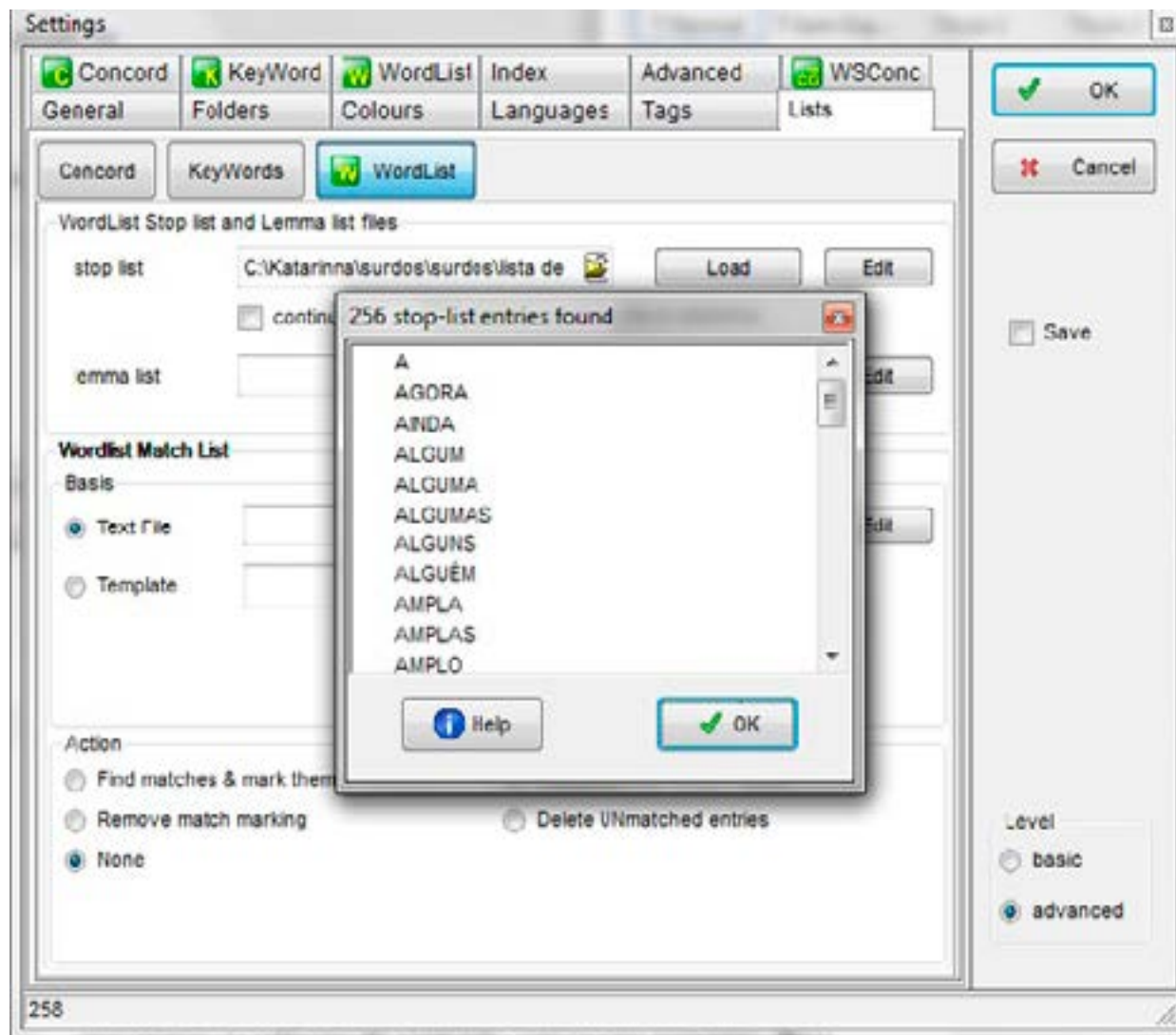


Figura 4. Carregamento da *stoplist* na ferramenta *WordList*

Nessa seção foram abordados os procedimentos metodológicos usados nessa pesquisa. Acredita-se que a Linguística de *Corpus* pode auxiliar na questão abordada por este trabalho que busca observar em contexto como e em quais contextos os termos surdo e deficiente visual são utilizados na web. Na seção a seguir, a análise dos dados do *corpus* de estudo.

4. Análise dos dados

O *corpus* coletado não é de grandes proporções, mas acredita-se que seja funcional para o objetivo que se pretende na pesquisa. Isso porque possui um total de 19.046 *tokens* (total de palavras presentes no *corpus*) e 3.847 *types* (palavras diferentes). Assim, a média de palavras não repetidas por texto no *corpus* é de apenas 20. Segundo Baker (2006), uma média baixa indica que há uma taxa de repetição muito grande, o que pode indicar um alto grau de especificação do *corpus*.

Como já dito na seção 3, antes de fazer a lista de palavras por ordem de frequência, incluiu-se a uma *stoplist* contendo palavras gramaticais que não interessam ao presente estudo. Dessa forma, apenas as palavras de conteúdo figurariam na lista.

Uma vez que esse estudo utiliza um único *corpus* formado por diversos textos, os valores serão dados em números brutos (Baker, 2006). Sem surpresas, a palavra mais frequente em todo o *corpus* foi ‘surdez’, com um total de 127 ocorrências. A palavra ‘deficiência’ ficou em terceiro lugar, com 113 aparições.

Em uma busca por ‘surdez’ na ferramenta *Concord*, muitas ocorrências buscavam definir o termo, porém foram encontrados outros cotextos frequentes da palavra, a saber: 1) a colocação ‘tipo de surdez’; 2) a palavra ‘surdez’ frequentemente precede uma qualificante, ou seja, palavra que a categorize clinicamente, tais como ‘surdez adquirida’, ‘surdez de origem genética’, ‘surdez de origem congênita’, ‘surdez bilateral’, ‘surdez unilateral’, ‘surdez mista’, ‘surdez neurosensorial; 3) a colocação ‘grau de surdez’. Portanto, é possível observar que grande parte do uso de surdez está centrado em sua categorização, seja por meio de modo de aquisição ou grau de profundidade. Isso vai de encontro aos estudos surdos, pois nessa corrente, a categorização da surdez não possui tanta importância, mas sim o sentimento de pertencimento do sujeito surdo à cultura e comunidade surda. No entanto, também foi encontrado termos como ‘pessoa(s) com surdez’, ‘aluno(s) com surdez’ como forma de se referir àquele que possui déficit auditivo, as colocações podem ser tomadas como sinônimo de surdo, pois fazem referência à característica diferenciada que é a surdez e não à deficiência.

Após a observação e análise das linhas de concordância de ‘surdez’, fez-se o mesmo procedimento com o termo ‘deficiência’. Das 113 ocorrências do termo, 49 são o colocado ‘deficiência auditiva’, que assim como a ‘surdez’ também aparece em contextos de definição do conceito e de categorização dos tipos de deficiência auditiva: deficiência auditiva, mista, condutiva e etc, equiparando-se a ‘surdez’ na categorização.

Ainda em relação à concordância de ‘deficiência’, encontrou-se a colocação ‘pessoa com deficiência’, com bastante frequência (19 aparições no *corpus*). Como visto na introdução do presente artigo, esse termo é utilizado na legislação brasileira para se referir a indivíduo com qualquer tipo de deficiência e, para especificar a surdez, utiliza-se ‘pessoa com deficiência auditiva’ também encontrado no *corpus*, para se referir a qualquer pessoa que possua deficiência auditiva. Outra expressão evidenciada pela concordância de ‘deficiência’ foi ‘pessoa portadora de deficiência auditiva’, ou apenas ‘portadora de deficiência’. Porém, a análise da concordância mostrou que, por duas vezes, essa expressão foi mencionada para informar que não deve ser utilizada, já que portar refere-se a algo que é opcional, enquanto ter deficiência é algo que faz parte da pessoa, ou seja, deficiência não é algo que se possa deixar de ‘portar’. Importante ressaltar ainda que, em um dos textos do *corpus*, o Conade ainda estava com sua nomenclatura antiga, ou seja, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. No entanto, é sabido que, desde 2010, seu nome foi alterado pela portaria 2.344 para Conselho Nacional dos Direitos de Pessoas com Deficiência. O que reforça a não aceitação do uso de ‘portador’ e chama atenção para o cuidado com informações disponíveis na web, que podem estar desatualizadas.

Voltando à lista de palavras, foi possível observar que a palavra ‘surdo’ configurou na sétima frequência mais alta, enquanto ‘deficiente’ décima-oitava palavra mais frequente do *corpus*. Ao juntarmos a palavra ‘surdo’ com suas flexões de gênero e grau (surdos, surda e surdas), passa a ser primeiro lugar, enquanto deficiente e sua flexão ‘deficientes’ fica apenas em décimo. A maior frequência de ‘surdo’² pode significar que essas palavras são mais utilizadas quando se referem aqueles com pouca ou nenhuma capacidade de ouvir, no entanto, é preciso analisar de forma mais detalhada, e, portanto, recorreu-se à ferramenta *Concord*.

A ferramenta *Concord* possibilitou a visualização de diversões padrões. Foram encontradas 25 ocorrências da colocação ‘o surdo’ e 26 de ‘os surdos’. É curioso notar o uso do artigo definido que classifica e particulariza o substantivo (Macambira, 1999), pois ao invés de particularizar, o artigo definido, aqui, tem como papel generalizador, representando nesse contexto não apenas um surdo em específico, mas todo o grupo de pessoas, o povo surdo. Nesse sentido, então, dá identidade ao surdo, como um povo (note-se que também foram encontradas ocorrências da colocação ‘povo surdo’ que, como visto na seção 2, é um conceito importante nos estudos surdos, formador de identidade do sujeito surdo. Em geral as expressões ‘o surdo’ e ‘os surdos’ são acompanhadas de palavras de empoderamento, afirmando o que podem fazer, quais seus direitos e suas conquistas. Já a expressão ‘um surdo’ (de menor frequência, apenas 5 vezes) é usada em situações específicas da convivência com os surdos, como por exemplo “como chamar a atenção de um surdo”. Também foram encontrados os termos ‘pessoa surda’ e ‘sujeito surdo’ no *corpus*, com total de 19 e 4 ocorrências respectivamente. Esses termos podem ser aplicados em situações análogas aos termos ‘o surdo’, ou seja, como identificação para aquele que tem perda auditiva.

Outra descoberta interessante nas linhas de concordância foram as colocações em que a palavra ‘surdo’ é precedida de adjetivo, como por exemplo pais surdos, pesquisador surdo, professor surdo, aluno surdo, adulto surdo, criança surda. Este tipo de qualificador permite que se entenda o surdo como parte da sociedade, pois este pode assumir papel de pai, aluno, pode ser adulto, criança e até mesmo profissionais como professor ou pesquisador. O surdo deixa de ser apenas um espectador da sociedade e passa a ser participante desta.

O *software WordSmith Tools* também possui uma ferramenta intitulada *cluster*, que facilita a visualização de fraseologias repetidas dentro do *corpus*. Importante notar que os clusters poderão apresentar as palavras de busca, pois são baseados nos dados fornecidos pelas linhas de concordância. Para encontrar os *clusters*, basta acessar a ferramenta *Concord*, na aba *clusters*. Neste estudo, foram buscados *clusters* formados por 2 ou 3 palavras cuja frequência mínima deveria ser de 5. Com a palavra de busca *surd**, os 5 *clusters*³ mais frequentes foram: ‘a surdez’ (58 ocorrências), ‘o surdo’

2 Em todas suas variações de gênero e número (surdo, surdos, surda, surdas).

3 Alguns clusters encontrados não foram considerados, pois não apresentam unidades de sentido, tais como ‘surdez

(29 ocorrências), ‘pessoa surda’ (27 ocorrências), ‘cultura surda’ (16 ocorrências), ‘comunidade surda’ (16 ocorrências), e ‘criança surda’ (11 ocorrências).

As linhas de concordância para ‘cultura surda’ indicam que a surdez é, obviamente, o paradigma para que ela exista e que a forma de veiculá-la é através da língua de sinais⁴. Sendo que esses dois elementos estão intimamente ligados às ‘comunidades surdas’, pois são no seio delas que as duas primeiras se desenvolvem e são perpetuadas. O *corpus* destaca a necessidade de conhecimento da cultura surda por parte dos ouvintes, que, frequentemente, nem sabem que ela existe e, por isso, acham que o ideal é impor a sua própria cultura.

Após a análise da concordância com ‘surdo’ e suas flexões, efetuou-se a análise da concordância de ‘deficiente’ e ‘deficientes’. Das 46 ocorrências da palavra ‘deficiente’, 33 delas são ‘deficiente auditivo’. Mais uma vez, reordenou-se a concordância em ordem alfabética (Figura 3) de modo que os padrões pudessem ser vistos com maior facilidade. Assim, foi possível perceber que, muitas vezes, quando ‘deficiente auditivo’ é utilizado, ele está lá para dizer que não se deve utilizá-lo (como visto na seção 2) ou que é usado para denominar apenas aqueles que optam por ele.

Outro uso para ‘deficiente auditivo’ é em descrições de como os surdos eram tratados no passado. As pessoas com deficiência auditiva eram tidas como incapazes e, muitas vezes, eram retirados do convívio de pessoas consideradas ‘normais’. Quando eram educados, recebiam um ensino que não lhes era adequado, privilegiando a oralização e até proibindo o uso da língua de sinais. Ao obterem fraco desempenho escolar eram considerados deficientes. Alguns textos do *corpus* consideram que essa visão preconceituosa e ignorante perdura até os dias de hoje.

É considerável o fato de que o termo ‘deficiente(s)’ ocorre sem acompanhamento qualificador no *corpus*, como por exemplo auditivo, visual ou físico, somente em dois contextos. A saber: 1) quando é usado para citar, de forma generalizada, pessoas com algum tipo de deficiência seja física, sensorial ou mental (situação análoga ocorre em ‘pessoa com deficiência’ ou ‘portadora de deficiência’); 2) quando o texto busca enfatizar que o surdo não pode ser visto como alguém deficiente.

No entanto, foi possível constatar que algumas vezes o termo ‘deficiente auditivo’ foi utilizado como forma de generalizar todos aqueles que possuem algum déficit auditivo. Nesses casos, curiosamente, eram em sites que trazem a palavra deficiência ou deficiente auditivo em seu próprio nome (blog d’eficiência, o deficiente auditivo, a deficiência). Além disso, destacam também os desafios e dificuldades de entrosamento social e de aprendizagem que essas pessoas vivenciam. Muitas vezes, apontando que é possível o uso de implantes cocleares e aparelhos auditivos para superar esses problemas. Importante notar, também, que o termo pessoa deficiente auditiva aparece no *corpus*, como sinônimo de deficiente auditivo.

pode’ ou ‘surda tem’. O programa apenas apresenta os grupos de palavras que se repetem, mas cabe ao pesquisador analisar os que são significativos.

4 Língua de Sinais também foi um cluster computado no corpus, com 8 ocorrências.

Nessa seção foi feita uma análise dos termos ‘surdez’, ‘deficiência auditiva’, ‘surdo’ e ‘deficiente auditivo’. Na próxima seção, são apresentadas as considerações finais.

5. Considerações finais

A presente pesquisa coletou um *corpus* de estudo com textos disponíveis na web com o intuito de analisar em quais situações os termos ‘surdo’ e ‘deficiente auditivo’ eram utilizados e, se havia, de fato, diferença entre eles.

As palavras ‘surdo’, ‘surdos’, ‘surda’, ‘surdas’ são mais frequentes no *corpus* de estudo que as palavras deficientes e deficiente. Além disso, o primeiro grupo de palavras está ligado a situações de reconhecimento de identidade, apresentando clusters como cultura surda, comunidade surda, identidade surda e dia do surdo. Além da valorização da LIBRAS.

O uso de ‘deficiente auditivo’ é frequente em textos que falam de aparelhos auditivos. Além disso, destacam também os desafios e dificuldades de entrosamento social e de aprendizagem (por conta de técnicas de ensino inadequadas) que essas pessoas vivenciaram ou vivenciam até hoje.

Apesar da pesquisa ter se iniciado com apenas os termos surdo e deficiente auditivo, outros termos foram encontrados no decorrer do estudo: 1) Pessoa com Deficiência (auditiva), muito utilizado na Legislação Brasileira. 2) Portador de deficiência (auditiva) que, apesar de ser rejeitado pela comunidade de pessoas com deficiência, foi encontrado no *corpus*; 3) Pessoa Surda, cujo uso foi encontrado nas mesmas condições que surdo.

Não obstante a predominância da palavra ‘surdo’, não é possível falar em homogeneidade nesse sentido. Muitos textos do *corpus* afirmam que essa questão depende do próprio sujeito e de como ele prefere ser chamado. Os Estudos Surdos também apontam nessa direção, sendo muito importante respeitar a vontade e a individualidade do sujeito.

Em alguns momentos, não foi possível determinar uma diferença significativa no uso de termos como surdez e deficiência auditiva, por exemplo. No entanto, no tocante a ‘surdo’ e ‘deficiente auditivo’, os contextos revelaram-se bastante diferentes, sendo que o primeiro está inserido em situações de preservação e veiculação da cultura surda, enquanto o segundo é intercalado por defesa do uso de aparelhos auditivos e uma conceituação mais arcaica dos indivíduos com déficit de audição.

Para além das diferenças, foi possível perceber com o *corpus* que todos os termos são permeados pela busca da valorização do sujeito com nenhuma ou pouca audição, por meio de leis que os auxiliem e de uma sociedade mais inclusiva.

A metodologia utilizada mostrou-se adequada e o *corpus* de estudo, apesar de pequeno, foi eficiente para o objetivo proposto. No entanto, sugerem-se novas pesquisas, principalmente com um *corpus* de linguagem falada, para analisar se os resultados são os mesmos que no *corpus* escrito.

Referências bibliográficas

- Araújo, V. L. S., Monteiro, S. M. M., & Vieira, P. A. (2013). Legendagem de campanhas políticas e de propagandas de anúncios publicitários televisivos brasileiros: uma pesquisa de recepção. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 12(1), 137-161.
- Baker, P. (2006). *Using Corpora in Discourse Analysis*. Londres: Continuum.
- Carmozine, M. M., & Noronha, S. C. C. (2012). *Surdez e Libras: conhecimento em suas mãos*. São Paulo: Hub Editorial.
- Macambira, J. R. (1999). *A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo linguístico*. São Paulo: Pioneira.
- Sá, N. L. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas.
- Strobel, K. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC.

GÊNEROS CORPORATIVOS E JURÍDICOS



O gênero acórdão: estudo de caso a partir de uma abordagem interdisciplinar

The court decision text genre: a case study based on an interdisciplinary perspective

Alexandra Feldekircher Müller, Maria Helena Albé & Aline Nardes dos Santos

Doutora em Linguística Aplicada (Unisinos)

Doutoranda em Linguística Aplicada (Unisinos)

Mestranda em Linguística Aplicada (Unisinos/CAPES)

alexandra.f.m@gmail.com mariahelena.albe@gmail.com aline.nardes@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o gênero acórdão, no âmbito do Direito Penal, a partir de um estudo de caso que integra três perspectivas diferentes a partir da Linguística do Texto (Adam, 2011), da Gramática Cognitiva (Langacker, 1987, 2008) e da Terminologia (Cabré, 2005, 1999; Ciapuscio, 1998). O texto do acórdão, como documento oficial que integra o processo, tem o objetivo de publicar um “julgamento proferido pelos tribunais” (Brasil, 1973), e, para esse propósito, apresenta uma organização linguística/terminológica própria. Considerando esses pressupostos, essa análise de acórdão compreende: (a) caracterização do gênero textual; e (b) identificação das marcas linguísticas nos segmentos (ii) ementa; (iii) acórdão; (iv) relatório. Como resultados, é possível verificar que uma perspectiva integrada do gênero acórdão permite a observação de sua dimensão especializada, seus índices de responsabilidade enunciativa e seus processos cognitivos, a maneira pela qual isso contribui para revelar o grau de responsabilidade assumido pelo autor, bem como para construir o significado do texto.

Palavras-chave: Linguística do Texto; Gramática Cognitiva; Terminologia; Gênero Acórdão.

Abstract

This study aims at analyzing the court decision text genre, within the scope of Brazilian Criminal Law, through a case study that integrates two different perspectives: Text Linguistics (Adam, 2011), Cognitive Grammar (Langacker, 1987, 2008) and Terminology (Cabré, 2005, 1999; Ciapuscio, 1998). The court decision text, as an official document that integrates the proceedings, has the objective of issuing “a judgment delivered by the courts” (Brasil, 1973) and, for this purpose, it presents a proper linguistic/terminological organization. Considering this assumptions, this decision court text analysis comprehends: (a) characterization of the text genre; and

(b) identification of the linguistic marks in the segments (ii) summary; (iii) decision; (iv) report. As results, it is possible to verify that an integrated perspective of the court decision text genre enables the observation of its specialized dimension, its enunciative responsibility indexes and its cognitive processes, how it contributes to reveal the responsibility degree assumed by the author, as well as to build the text meaning.

Keywords: Text Linguistics; Cognitive Grammar; Terminology; Court decision text genre.

1. Introdução

Cada vez mais se tem olhado para a linguagem no seu contexto de utilização e a para seu papel na sociedade. Não é diferente o foco deste trabalho que se circunscreve no âmbito da linguagem jurídica, um cenário comunicativo ainda carente de análises e estudos sobre a língua em uso.

A atual sociedade da informação vem tendo acesso aos textos especializados, bem como sua terminologia, produzidos em ambientes que envolvem parceiros altamente qualificados, como é como o caso do acórdão jurídico, gênero de texto aqui abordado.

Cada texto ou gênero textual apresenta um plano de texto que lhe é peculiar, bem como uma terminologia que o identifica como sendo prototípico daquele campo do saber. Nessa diretriz, conhecer adequadamente todas essas características, seja no plano do texto ou do léxico, mostra-se como uma tarefa importante tanto para a linguística quanto para o Direito, bem como para a sociedade de um modo geral, pois seus estudos podem contribuir para o aprimoramento do texto acórdão e da linguagem especializada jurídica que se qualifica ainda como de difícil compreensão por uma grande parcela da população.

Nesse contexto, este trabalho apresenta uma análise de um acórdão penal, como estudo de caso, com base na Análise Textual dos Discursos (ATD) (Adam, 2010, 2011, 2012), na Gramática Cognitiva (Langacker, 1987; 2008) e na Terminologia (Cabré, 2005). Considera-se que a integração entre essas três áreas de conhecimento permite que se construa uma perspectiva mais ampla e aprofundada do objeto de estudo, articulando diferentes aportes teórico-metodológicos. Além disso, é importante ressaltar que Terminologia, Linguística do Texto e Gramática Cognitiva partilham princípios convergentes no que se refere ao estudo do gênero acórdão, visto que estão embasadas em um paradigma funcionalista da linguagem, privilegiando-a em contextos de uso e considerando os aspectos socioculturais que subjazem à interação linguística. No que tange à linguagem especializada, as três abordagens também levam em conta que a análise textual de um gênero de especialidade implica levar em conta as características discursivas que o constituem como prática social (Adam, 2011); que os usos linguísticos que emergem nesses contextos remetem a domínios cognitivos complexos de conhecimento especializado, bem como suas projeções

(Langacker, 1987); e que as unidades linguísticas representativas de uma esfera de especialidade são regidas pelo seu cenário comunicativo (Cabré, 1993). Dessa forma, na sequência, apresentamos os principais aspectos teóricos das respectivas teorias, sendo que após cada retomada teórica já trazemos a análise dos dados, uma vez que, metodologicamente, empregamos três abordagens teóricas distintas. Ao final, expomos uma análise conjunta do acórdão baseado na junção dos respectivos referenciais como considerações finais acerca do estudo.

2. A Análise Textual dos Discursos

Este trabalho situa-se no âmbito dos estudos da Análise Textual dos Discursos (ATD), elaborada pelo linguista francês J.-Michel Adam (2011, 2012), “uma teoria da produção co(n)textual de sentido que deve, necessariamente, ser fundada na análise de textos concretos” (Adam, 2011, p. 13).

A ATD constitui-se, assim, em uma abordagem teórica e descritiva do campo da Linguística Textual, objetivando conceber o texto e o discurso em novas categorias. Para tanto, Adam propõe uma articulação envolvendo dois campos do saber: a Linguística Textual (LT) e a Análise do Discurso (AD), gerada a partir da LT e da Linguística da Enunciação, por meio de um ponto central: os gêneros do discurso. A articulação entre esses dois campos de conhecimento implica abordar a LT como subdomínio da AD, uma vez que esta é mais vasta e externa ao texto, enquanto aquela aborda elementos internos constituintes do texto.

O modelo teórico proposto por Adam (2011, p. 61; 2012, p. 193) oferece elementos para o entendimento do texto como uma prática discursiva que pode ser examinada à luz de determinados planos ou níveis de análise. Assim, o linguista (2011) postula para a ATD oito níveis (N) ou planos de análise textual/discursiva, que podem ser visualizados no esquema que segue:

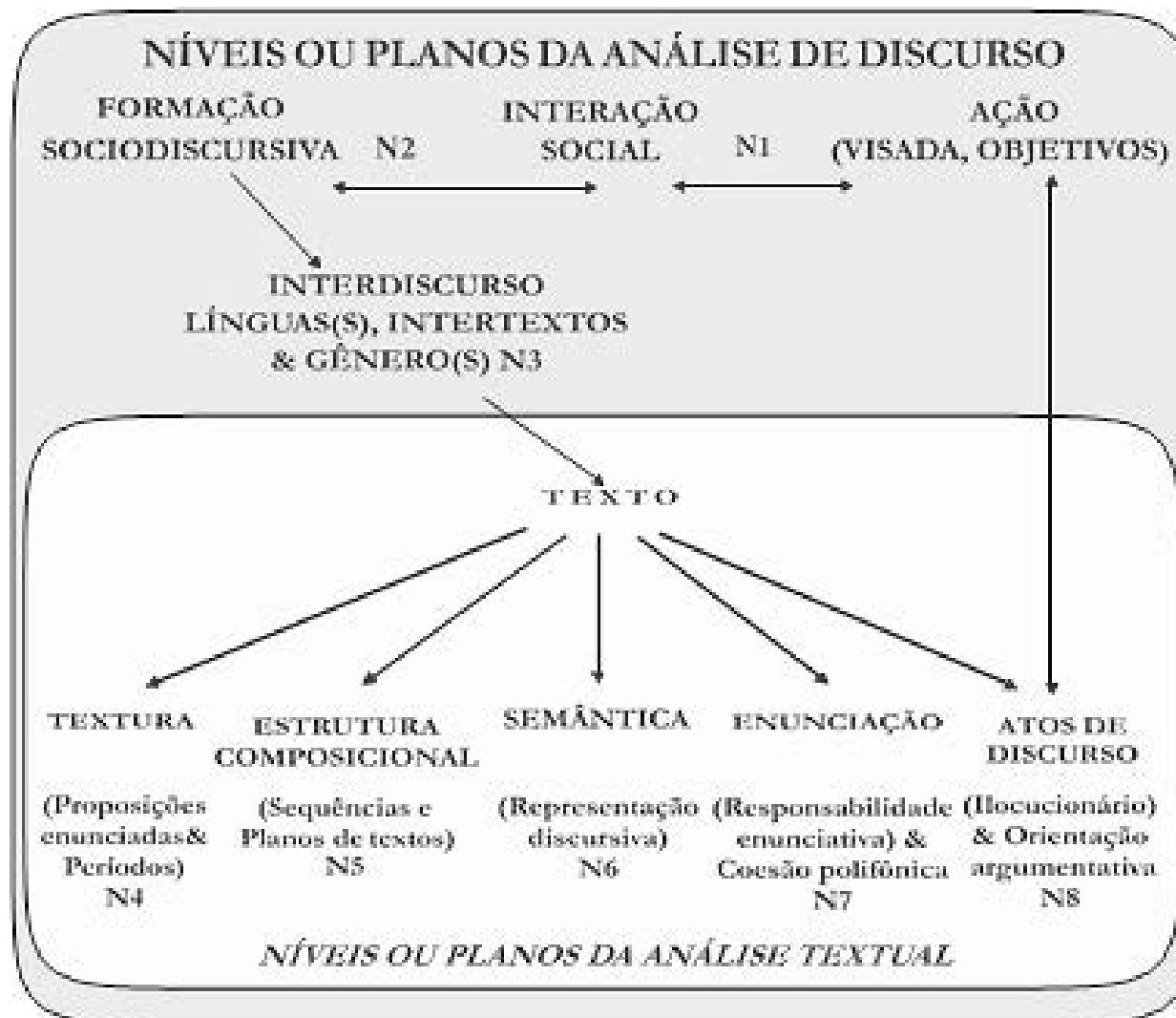


Figura 1. Esquema do modelo teórico proposto por Adam
 Fonte: Adam (2011, p. 61)

Seguindo o caminho percorrido por Adam (2011, 2012) em seus estudos, este trabalho insere-se no conjunto menor, pertencente à base do esquema da Figura 1, que considera os níveis de análise textual. Dentro desse quadro, privilegiaremos a estrutura composicional (N5) em seu componente principal, o plano de texto, e a análise do elemento correspondente à Enunciação (N7), a responsabilidade enunciativa (RE).

Iniciaremos a análise de um exemplar do gênero acórdão, objeto deste trabalho, trazendo a contribuição de Adam (2011) sobre a noção de plano de texto, para, depois, estabelecer uma relação entre esse plano e o que reza o CPP.

2.1 O plano de texto e o Acórdão N.º 502736504.2014.404.0000/TRF

2.1.1. A noção de plano de texto, segundo J.-M. Adam

Analisando a Figura 1, em que visualizamos um esquema do modelo teórico proposto por Adam (2011, 2012), podemos observar, no conjunto menor, a inserção dos elementos da estrutura composicional do texto: as sequências e os planos de texto. A leitura da estrutura composicional de um texto faz-se mediante as proposições e enunciados que desencadeiam as sequências e os planos de texto. Para Adam (2011, p. 255-256),

um texto pode ser constituído de trechos sucessivos que formam subconjuntos em seu interior. O reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis. A percepção de uma sucessão (a que ele chama de sequencial, no sentido amplo do termo) é inseparável de uma compreensão sintética das partes e do conjunto que elas formam.

Essa unidade semântica e pragmática é denominada, por Adam, configuracional, no sentido de que inclui as partes e se apresenta como uma apreensão compreensiva do sentido.

Os planos de texto (Adam, 2011, p. 257) “desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido”. Para o linguista (2011, p. 258), um plano de texto pode ser convencional, isto é, “fixado pelo estado histórico de um gênero ou subgênero de discurso”, ou ocasional, “inesperado, deslocado em relação a um gênero ou subgênero de discurso”. Os textos são, como afirma Adam, estruturados de maneira muito flexível, e a importância dos planos de texto fixos ou ocasionais é preponderante.

2.2.2. O plano de texto do acórdão N.º 502736504.2014.404.0000/TRF

No que concerne ao acórdão, na condição de gênero do domínio jurídico, podemos afirmar que possui uma estrutura, definida na lei (arts. 458 e 282, do Código de Processo Civil), e é essencialmente a mesma: primeiro, deve conter uma referência ao fato, a qual se denomina relatório, no caso específico da sentença; depois, deve-se mencionar a adequação desse fato à lei vigente no país, trecho nomeado de fundamentação; e, por último, a conclusão, que, para o advogado, é o pedido; para o juiz, é o dispositivo, onde se determina a procedência ou não da ação. Portanto, o acórdão constitui um gênero em que o espaço para a criatividade é diminuto, uma vez que o enunciador deve ater-se à legislação vigente no país.

Ao analisarmos o Acórdão N.º 502736504.2014.404.0000/TRF, podemos identificar nele o seguinte plano de texto, inspirado em Catunda (2004):

<p>Identificação das partes o tipo de acórdão/ o tribunal/ o processo o relator a 1.ª parte envolvida o procurador a 2.ª parte envolvida</p>	<p>VOTO + FUNDAMENTAÇÃO a legislação que sustenta a decisão a decisão do colegiado/ a decisão de cada membro do colegiado + voto o pedido de revisão/ o mérito o voto final do relator/ a sentença</p>
<p>EMENTA/ Sumário do conteúdo + VOTO a ação/ o tipo de acórdão/ a antecipação do voto a legislação que sustenta a decisão a posição do colegiado</p>	<p>EXTRATO DA SEÇÃO DE ATA o tipo de acórdão/ o tribunal/ o processo/ a origem o relator o presidente/ o procurador/ o revisor a 1.ª parte envolvida o procurador o procurador a 2.ª parte envolvida a certificação/ mencionando o voto a assinatura do juiz-relator as assinaturas dos votantes do presidente do tribunal o juiz ausente a assinatura da diretora de secretaria</p>
<p>ACÓRDÃO a decisão do colegiado</p>	
<p>RELATÓRIO + VOTO a insatisfação do autor com a primeira sentença a breve análise da sustentação da defesa (relator) o voto do colegiado a sentença</p>	

Figura 2. O plano de texto do acórdão

Fonte: Elaborado pelas autoras

Trata-se de um plano de texto ocasional, pois, ao cotejá-lo com o previsto no Código Processual Civil verificamos que sua estrutura é em mais complexa se comparada com o plano textual previsto no ordenamento jurídico. Cada item constitui o resumo das partes anunciadas no texto, de modo explícito ou não.

No próximo item deste trabalho, focalizaremos o fenômeno da responsabilidade enunciativa do texto.

2.2. O fenômeno linguístico da responsabilidade enunciativa

Dentre os níveis ou planos de análise textual visualizados no esquema da Figura 1, focalizamos agora o nível enunciativo (N7), voltado para o fenômeno da responsabilidade enunciativa, correspondente às “vozes” do texto. A responsabilidade enunciativa (doravante RE) não se separa de um ponto de vista (PdV) e ambos se situam no âmbito da polifonia, conforme Adam (2011).

A RE é o fenômeno que permite aferir o grau de engajamento do locutor/enunciador em um ato de enunciação. Adam (2011) considera o locutor como a pessoa que fala, a pessoa física responsável pela enunciação. Sempre que o enunciador assume a responsabilidade pelo dizer, locutor e enunciador se mesclam; quando o enunciador se exime da responsabilidade, locutor e enunciador constituem entidades distintas.

Para o exame da materialização da RE neste acórdão, iniciamos pela categoria índices de pessoa.

O acórdão é uma sentença proferida pelos Tribunais, o que significa dizer que, “ao contrário de uma sentença monolítica, é uma decisão colegiada, ou seja, é tomada coletivamente por juízes-desembargadores” (Catunda, 2004, p. 48). Portanto, o acórdão “tem como enunciadores juízes, promotores e advogados que possuem o poder de alterar o rumo da vida da(s) pessoa(s) nele envolvida(s)” (p. 47).

No fragmento abaixo, é nomeada a “Egrégia 4.^a seção” como a instância que se responsabiliza pelo enunciado, ou seja, a sentença proferida:

(1) [...] decide a **Egrégia 4.^a Seção** do Tribunal Regional Federal da 4.^a Região, por unanimidade, julgar improcedente a revisão criminal, nos termos do relatório, votos e notas taquigráficas que ficam fazendo parte integrante do presente julgado.

Figura 3. Excerto 1
Fonte: Brasil, 2014

Esses enunciadores — a Egrégia 4.^a Seção do Tribunal Regional Federal da 4.^a Região — são os representantes do Estado e, neste caso, foram os encarregados de solucionar o problema levado até eles, mediante um gênero que possui características especificadas/determinadas pelo domínio no qual se insere. Não se trata mais uma questão entre cidadãos ou entre cidadão e Estado; passa a ser discutida entre vozes do Estado.

Em um acórdão, os papéis discursivos existentes são fixos, porém preenchidos por sujeitos empíricos variáveis. Inicialmente, observamos neste acórdão que o enunciador não é nomeado, visto que se deve dar a conhecer como enunciação do Estado. Em seguida, o enunciador passa a ser identificado como relator, o principal enunciador no discurso, aquele que assina o documento.

(2) Instado a se manifestar, o **Ministério Público Federal opinou** pela improcedência da revisão criminal.

Vieram os autos conclusos.

É o relatório. À revisão.

Desembargador Federal João Pedro Gebran Neto

Relator

Figura 4
Fonte: Brasil, 2014

A função de relator é “temporária e cambiável, visto que, a cada processo/recurso, um dos desembargadores, componentes de uma turma de julgamento, assume essa função”. Desse modo, “o nome do relator consta no acórdão, e a sua voz é a voz da instituição a que pertence, ou seja, sua voz e instituição passam a ser uma só coisa” (Catunda, 2004, p. 75).

Ao ser assinado pelos demais desembargadores, amplia-se a responsabilização, e a enunciação do relator passa a fazer parte de um nós — a soma de um eu + um tu + um ele — oficial e uno. “Tanto é assim que quando um acórdão se torna objeto da jurisprudência, não se pensa no indivíduo que o escreveu e, sim, na instituição de que deriva” (Catunda, 2004, p. 84).

(3) Em regra, portanto, não se admite a revisão criminal sob o fundamento de alteração de entendimento jurisprudencial em questão controvertida (**TRF4, REVISÃO CRIMINAL Nº 000346837.2011.404.0000, 4ª Seção, Des. Federal TADAAQUI HIROSE, POR UNANIMIDADE, D.E. 20/06/2011**).

Figura 5. Excerto 3
Fonte: Brasil, 2014

Todavia, na etapa que corresponde ao registro do voto, os membros do colegiado assumem-no mediante o emprego da primeira pessoa do singular:

(4) [...] Por essas razões, a redução de pena por força do art. 33, § 4º, da Lei de drogas é indevida. Logo, **fixo** a pena definitiva em 10 (dez) anos, 2 (dois) meses e 15 (quinze) dias de reclusão. [...] Além da maior culpabilidade e dos maus antecedentes, **entendo** que, à vista da extraordinária quantidade de maconha (610 kg) e cocaína (10 kg) apreendida, sendo esta última substância extremamente nociva à saúde dos usuários e causadora de grande dependência física, a penabase merece maior exasperação.

Figura 6. Excerto 4
Fonte: Brasil, 2014

Como houve, neste caso específico, unanimidade na votação, o relator procede ao voto final também enunciando-se em primeira pessoa:

(5) **Ressalvo**, por pertinente, que a majorante do inciso I do art. 40 da Lei n.º 11.343/06 absorve a do inciso V. Se, num único contexto fático, configurase o tráfico internacional e interestadual, prepondera a causa de aumento do inciso I (**por todos**: TRF4, ACR 2009.70.02.0031883, Oitava Turma, **Relator** Paulo Afonso Brum Vaz, D.E. 13/01/2010).

(6) Ante o exposto, **voto** por julgar improcedente a revisão criminal, na forma da fundamentação.

É o voto.

Desembargador Federal João Pedro Gebran Neto

Relator

Figura 7. Excertos 5 e 6

Fonte: Brasil, 2014

Entretanto, pode haver casos que os “membros que detêm o mesmo saber e estão revestidos da mesma autoridade [...] não conseguem se constituir em um único enunciador” (Catunda, 2004, p. 75). Ocorre então a “cisão enunciativa, com voto vencido, em que os três desembargadores não conseguem se constituir em um único enunciador” (p. 76)

O acórdão também se caracteriza como um gênero que se dirige a um público bastante seletivo, ou seja, a poucos, o que também pode ser comprovado pela forma como o produtor utiliza a linguagem. Por isso o cuidado com a seleção vocabular e o uso de termos latinos em um acórdão:

(7) [...] para redução do quantum de exasperação da pena base dos dois crimes.

(8) [...] a redução da pena base, sob o argumento de que houve bis in idem pela consideração por duas vezes da quantidade da droga apreendida como circunstância negativa.

Figura 8. Excertos 7 e 8

Fonte: Brasil, 2014

O emprego de verbos em 3ª pessoa do singular + se pode ser identificado neste acórdão, como marca da materialização de um PdV indeterminado, uma vez que não é possível identificar a fonte, o responsável pelo enunciado proferido.

(9) *Passa-se ao exame das penas.*

O julgador singular assim estabeleceu as sanções:

*"Na primeira fase de aplicação da pena, analisando as circunstâncias estabelecidas no art. 59 do Código Penal, **verifica-se** que o grau de culpabilidade não é inerente ao delito em questão, possuindo maior reprovabilidade [...]."*

(10) *"[...] **Não se olvide**, ainda, que a quantidade de droga internada no território brasileiro desborda do usual nesta região fronteiriça, em que comumente são presas pessoas transportando entre 1 e 10 kg de substância entorpecentes [...]."*

Figura 9. Excertos 9 e 10

Fonte: Brasil, 2014

Nos exemplos (9) e (10), o enunciador afirma o PdV, mas não assume o conteúdo, ou seja, conforme Adam (2011), o PdV anônimo materializa linguisticamente a não assunção da RE.

Examinaremos, igualmente, neste acórdão como se dá a manifestação dos índices de representação da fala, em conformidade com Adam (2011). Nessa tarefa, observamos que etapa do Relatório inicia com a menção ao requerente — Valcir Carlos Nunes, em discurso indireto, já que não a este cabe assumir a responsabilidade pelo discurso neste gênero:

(11) **VALCIR CARLOS NUNES ajuizou a presente revisão criminal, pretendendo a reforma do julgado que o condenou, pela prática do crime do artigo 33 c/c 40, I, da Lei nº 11.343/06, à pena privativa de liberdade de 11 anos e 3 meses de reclusão, bem como ao pagamento de 1.125 dias-multa, ao valor unitário de 1/30 do valor do salário mínimo nacional vigente à época dos fatos.**

Figura 10. Excerto 11

Fonte: Brasil, 2014

O mesmo fato pode ser identificado no exemplo (12), em que a RE pelo conteúdo é atribuída à fonte primeira do saber — a defesa — por meio do discurso indireto. A voz da defesa é mediada por um verbo de dizer:

(12) Sustentou a defesa, em síntese: (a) que a revisão tem fundamento no artigo 621, I, do CPP [...]; (b) que não estão presentes os elementos para configuração do crime de associação para o tráfico, que exige a habitualidade da prática delitiva, não comprovada no caso; [...].

Postulou a procedência da revisão criminal para absolver o acusado da imputação de associação para o tráfico de drogas [...].

Figura 11. Excerto 12
Fonte: Brasil, 2014

Nesse caso, para conferir autoridade à voz da defesa do requerente e não se comprometer com o dito, o relator faz referência ao documento legal, citando textualmente a passagem do Código. Como locutor, não assume o que relata, constituindo-se mediador da informação, sem promover qualquer juízo de valor:

(13) Sustentou a defesa, em síntese: (a) que revisão tem fundamento **no artigo 621, I, do CPP, "... haja vista que o acórdão que confirmou a sentença condenatória possui, em seu bojo, contrariedade a texto expresso de lei penal, quais sejam, os arts. 35 da Lei 11.343/2006 e art. 59 do Código Penal."**

Figura 12. Excerto 13
Fonte: Brasil, 2014

Como estratégia empregada para a redação do documento, também identificamos a materialização do PdV por meio do discurso direto, mediante marcas como verbo de dizer, uso de dois-pontos e aspas, citação da fonte responsável pelo saber.

(14) JULIO FABRINI MIRABETE (in Código de Processo Penal Interpretado, São Paulo: Atlas, 8a ed, 2001, pg. 1357) esclarece que "a revisão não é uma segunda apelação, não se prestando à mera reapreciação da prova já examinada pelo Juízo de primeiro grau e, eventualmente, de segundo, exigindo pois que o requerente apresente elementos probatórios que desfaçam o fundamento da condenação".

(15) ZAFFARONI e PIERANGELI, asseveram que "a medida da penabase indica o grau de culpabilidade, e que as considerações preventivas permitem fixá-las abaixo desse máximo (...). A culpabilidade abarcará tanto os motivos (é inquestionável que a motivação é problema da culpabilidade), como as circunstâncias e conseqüências do delito (que podem compor também o grau do injusto que, necessariamente, refletese no grau de culpabilidade).[...]" (ZAFFARONI, Eugênio Raúl; e PIERANGELI, José Henrique. Manual de Direito Penal Brasileiro, Parte Geral. RT, p. 832/833).

(16) Na lição de NIVALDO BRUNONI: "... a pena quando da sua determinação tem a exclusiva função de retribuição da culpabilidade, pois ela, em essência, reflete uma reprovação". Arremata o autor: "a pena deve corresponder a magnitude da culpabilidade revelada no caso concreto, cuja aferição será realizada com base nas condições pessoais do autor e nas circunstâncias concomitantes, dentre as quais os motivos, as conseqüências e o comportamento da vítima". (in Princípio da culpabilidade. Curitiba: Juruá, 2008, p. 325).

Figura 13. Excertos 14, 15 e 16
Fonte: Brasil, 2014

Nos exemplos (15), (16) e (17), os segmentos mediados são delimitados por aspas e em fonte em itálico, diferenciando a fala do locutor da fala da voz convocada, aquela que confere mais credibilidade ao dito. O locutor não se compromete com o conteúdo, uma vez que não está na sua origem nem é a fonte do saber.

O emprego de índices de quadros mediadores (Guentchéva, 1996) também pode ser identificado neste acórdão. O relator apoia-se de alguns índices para marcar o distanciamento entre a fonte do dizer e o dito, para assinalar que não é a origem do dizer.

(17) Não se presta, pois, a ação para rediscutir amplamente o mérito da causa, como bem consignado por esta 4ª Seção [...].

(18) A proteção à coisa julgada e à imutabilidade das decisões judiciais de natureza criminal comporta exceções, segundo elenco exaustivo no art. 621 do Código de Processo Penal.

Figura 14. Excertos 17 e 18
Fonte: Brasil, 2014

Nos exemplos (17) e (18), os enunciados não são assumidos pelo locutor. São atribuídos ao PdV de um outro enunciador e a uma outra fonte do saber, instaurando-se no enunciado um processo de ruptura com a origem da enunciação primeira.

3. Gramática Cognitiva

A Gramática Cognitiva (GC), concebida por Langacker (1987, 2008), enquadra-se no movimento da Linguística Cognitiva, que adveio do descontentamento de alguns estudiosos quanto a abordagens linguísticas formais. Dentre as áreas que influenciaram a constituição do modelo teórico da Gramática Cognitiva, estão a própria linguística moderna, a psicologia cognitiva e demais ciências cognitivas. Há dois conceitos fundamentais para compreendermos como se constituem os pilares da Gramática Cognitiva — o de linguagem e o de gramática. Quanto ao primeiro, a GC e a Linguística Cognitiva como um todo consideram a linguagem como um fenômeno totalmente integrado ao nosso aparato cognitivo: considera-se que nossas habilidades linguísticas funcionam à maneira de outras operações mentais. Dessa forma, se o cérebro consiste em uma vasta rede de relações entre neurônios, conectando todas as atividades cognitivas, a linguagem também é uma trama de interconexões com esses vários subsistemas.

Neste trabalho, é importante conceituar a operação cognitiva de proeminência (ou saliência), uma operação que se realiza de diferentes formas; para a GC, uma das organizações mais relevantes concerne ao perfilamento. Assim, chama-se perfil a parte do conteúdo conceptual que é salientada em relação ao restante, denominado base. Os meses do ano, por exemplo, evocam a mesma base referente a um ciclo temporal de doze meses, sendo que cada um deles perfila apenas uma porção desse período. Da mesma forma, o nome de cada parte do corpo perfila uma região diferente da mesma entidade (unha perfila uma parte do dedo, que, por sua vez, perfila uma parte da mão, por exemplo).

No que se refere ao espaço discursivo, em uma interação face a face, conforme ilustra a figura abaixo, falante (S) e ouvinte (H) focam sua atenção em determinada faceta do conteúdo conceptual, que aparece, no esquema, como uma “janela” (Window). A interação entre os interlocutores é representada por flechas (<--->), sendo que essas circunstâncias constituem o “pano de fundo” (Ground) da situação. Isso ocorre em determinado contexto (Context) e pressupõe certo conhecimento compartilhado entre os interlocutores (Shared Knowledge), desenvolvendo-se ao longo do tempo no respectivo espaço discursivo.

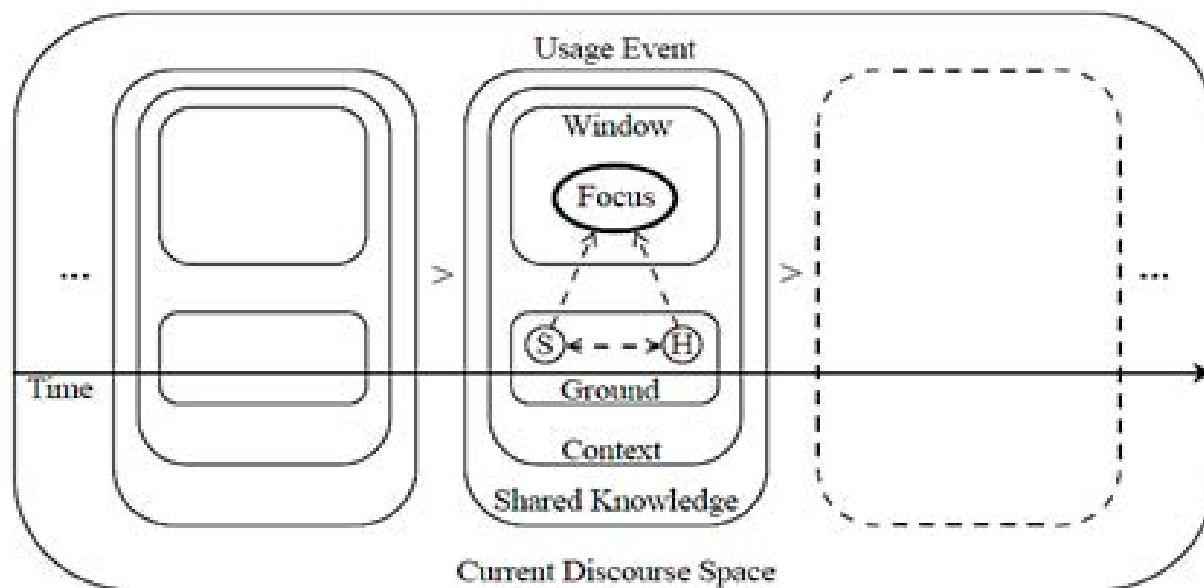


Figura 15: o espaço discursivo conforme a GC
 Fonte: Langacker, 2012, p. 96.

3.1. Uma análise do gênero acórdão

No que concerne a um gênero escrito como o acórdão, é preciso considerar que o espaço discursivo não é partilhado por autor e leitor, ocorrendo processos separados por um período maior de tempo. Assim, quando analisamos aquilo que acontece no texto acórdão, estamos colocando em foco o substrato conceitual subjacente ao(s) próprio(s) autor(es) do texto, sendo que as possibilidades de compreensão de leitores em potencial dependem do conhecimento compartilhado que possuem com esse locutor.

Em relação à organização visual, ou seja, à relação entre espectador e seu ponto de vista, predomina a terceira pessoa no texto, evidenciando não uma mera omissão dos agentes da decisão, mas o fato de que, diferentemente de uma decisão em primeira instância, trata-se de um julgamento proferido por meio do voto de juízes/desembargadores. Conforme a GC, tal configuração é uma organização visual não egocêntrica, pois os autores da decisão não colocam em foco a própria pessoa (manifestada pelo pronome pessoal da primeira pessoa do singular) no espaço discursivo. A verificação desse aspecto permite-nos compreender, portanto, que a pluralidade de autoria leva a uma projeção metonímica, por meio do uso de 4ª Seção do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, para identificar o responsável pela decisão. Esse fator pode ser também uma questão de economia, visto que, ao todo, são seis os votantes responsáveis pela decisão, os quais não necessitariam ser nomeados constantemente ao longo do texto. Segundo Langacker, uma projeção metonímica é caracterizada por uma mudança de perfilamento ou saliência — nesse caso, enfatiza-se a instituição em vez dos participantes que realizaram o voto.

No entanto, existe um foco em um participante específico na seção relatório, em que o ponto de vista predominante diz respeito ao requerente da revisão criminal. Nesse

caso, o relator perfila/torna proeminente a motivação do requerente para solicitar um reexame da dosimetria das penas anteriormente estabelecidas. É interessante observar que tal perspectivação não é comum em decisões de primeiro grau, visto que, em muitos relatórios de sentenças, a organização visual é pautada na voz passiva, sendo frequentes construções como Foi noticiado o cumprimento de mandado de prisão. Realizada audiência de instrução. Diante disso, considera-se que a opção por uma estrutura que perfila o requerente, nesse acórdão, é recorrente pelo fato de se tratar um cenário bastante distinto. Em uma decisão em primeira instância, as etapas processuais anteriores devem ser retomadas porque se relacionam diretamente com a decisão em primeiro grau. Já o acórdão em análise faz parte das categorias de decisões que se originam em um recurso, e considera, portanto, os motivos legais levantados pelo requerente para justificar a obtenção do remédio judicial. Esse contexto motiva uma organização visual do relatório que se distingue daquelas que caracterizam as demais seções. Além disso, ocorre também uma projeção metonímica quando o perfilamento se dá pelo termo “defesa”, sem individualizar o requerente ou seu procurador.

4. Terminologia

O acórdão penal pode ser analisado na sua perspectiva macroestrutural ou de plano de texto como apresentado até o momento, mas também pode ser estudado como um texto especializado, o qual, de acordo com Ciapuscio (1998, p. 43), não se difere essencialmente do texto não especializado, se concebido dentro das condições de intencionalidade e aceitabilidade que dizem respeito às atitudes dos interlocutores, e como tal analisado na perspectiva teórica da Terminologia na sua composição microestrutural.

A Terminologia, em especial a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) (Cabré, 2005, 1999, 1993), é uma área do conhecimento que se ocupa dos termos técnico-científicos, tanto no campo teórico como aplicado. Nessa perspectiva, os termos são considerados como unidades linguísticas naturais e caracterizam-se por serem unidades do conhecimento que assumem valor especializado pelo uso (Krieger & Finatto, 2004, p. 78). Gouadec (1990, p. 3 citado por Krieger & Maciel, 2001), quem contribui para os estudos da área, em especial para tratar das unidades fraseológicas, define o termo como uma unidade da língua “que designa um conceito, um objeto ou um processo. O termo é a unidade de designação de elementos do universo percebido ou concebido. Ele raramente se confunde com a palavra ortográfica”.

Para complementar, trazemos o conceito tomado por Cabré (2005, 1999, 1993), quem o entende como unidade de valor especializado, predominantemente de categoria nominal, com valor referencial e designativo, associado a um nóculo conceitual da área de especialidade. A partir dessas noções teóricas, podemos olhar para o plano de texto do acórdão em estudo e focarmos nas unidades linguísticas que, nesse contexto, exercem um papel fundamental para o funcionamento da estrutura do texto, bem como para o seu entendimento.

4.1. Análise da terminologia do acórdão penal

Para descrevermos a terminologia integrante do gênero em análise, em especial as seções Ementa, Acórdão, Relatório, valemo-nos também das etapas metodológicas assumidas pela TCT, bem como das premissas teóricas da Linguística de Córpus (Berber Sardinha, 2004)¹. Assim, nosso córpus de estudo apresenta-se composto por 213 palavras, o qual foi processado pela ferramenta AntConc.

Numa primeira análise, observamos a lista de palavras pela sua frequência e pertinência temática (Maciel, 2001) e obtivemos uma lista de palavras pertinentes ao tema analisado composta pelos seguintes itens: revisão (freq. 13); criminal (freq. 11); pena (freq. 4) e penal (freq. 4). A partir desse resultado, passamos à análise dos candidatos a termos compostos por n-gramas 3 (398 types e 438 tokens) com frequência de até 100. A partir disso, obtivemos uma lista de candidatos a termos integrantes do gênero, destacando que os itens mais propensos a serem itens nucleares do gênero especializado tiveram, respectivamente, frequência 3, 2 e 1. A partir desses resultados aplicamos outro critério para fins de classificação dos então candidatos a termos da área: o critério de ser um termo que designa **Procedimento** ou **Mérito** (Müller, 2009). Entendemos este como sendo específicos da temática do Direito Penal e esses como os termos prototípicos do Direito como um todo, indiferente de integrar o Penal o Previdenciário ou outro ramo qualquer.

Diante disso, listamos abaixo, os 15 termos encontrados no escopo do acórdão analisado, os quais estão classificados em Procedimento (termos sublinhados), totalizando dez, e em Mérito, totalizando cinco, (termos em itálico), respeitando a frequência (3, 2, 1) em que apareceram no acórdão:

- MPF (Ministério Público Federal);

- *Revisão criminal; associação para o tráfico de drogas; pena base; dosimetria das penas; dpu requerido (Defensor Público da União)*;

- *Segurança jurídica; sentença condenatória; absolver o acusado; ausência de ilegalidade; autos conclusos; condenação criminal; configuração do crime; crime de associação para o tráfico; (revisão) criminal julgada improcedente.*

De posse desses resultados, podemos afirmar que este gênero apresenta unidades terminológicas tanto simples (pena, revisão) quanto complexas (dosimetria das penas, crime de associação para o tráfico) nos segmentos aqui analisados Ementa, Acórdão, Relatório. Além disso, em termos de densidade terminológica, a sua maior concentração está, dentro do plano de texto, no segmento Ementa. Por fim, segundo a classificação em termos de Procedimento ou de Mérito, a terminologia presente caracteriza-se por ser predominantemente de Procedimento, fato esse que se justifica

¹ Optamos por não apresentar os preceitos teóricos da LC por uma questão de espaço, mas esses podem ser retomados na obra citada.

por todas as tramitações que envolvem o processo jurídico de conhecimento e que são referidas e executadas ao longo de um acórdão.

5. Considerações finais

Com o objetivo de analisar o gênero acórdão penal à luz de três teorias interdisciplinares, como resultados constatamos que uma perspectiva integrada de análise do gênero acórdão permite verificar como a sua dimensão especializada, os índices de responsabilidade enunciativa e os processos cognitivos envolvidos contribuem tanto para revelar o grau de responsabilidade assumida pelo produtor textual, o relator do acórdão, quanto para a construção de sentido do texto. Mais especificamente, percebemos um grau de distanciamento do locutor, talvez por se tratar de um texto/discurso altamente institucionalizado, em que a voz predominante é a da Instituição (4.^a Seção do Tribunal Regional Federal).

Na perspectiva de análise da TCT, destacamos uma linguagem jurídica correspondente ao que classificamos como de Procedimento (Ementa, Vistos e relatados estes autos etc.) e Mérito (revisão criminal, tráfico de drogas etc.) do Direito, sendo a primeira de maior predomínio.

Por fim, salientamos ainda que este gênero é fixo em suas partes mais amplas, entretanto ocasional no seu conjunto, pois pode haver alteração da ordem ou omissão de itens na etapa da identificação; que apresenta um alto grau de especialização, bem como parceiros especialistas; e que é um modelo de documento técnico que visa a manter a cultura de garantir a manutenção da autoridade que a Instituição ocupa.

Referências bibliográficas

- Adam, J.-M. (2011). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos* (2a ed. rev. e aum.). (M. das G. S. Rodrigues, J. G. da Silva Neto, L. Passeggi e E. V. L. F. Leurquin. São Paulo: Cortez.
- Adam, J.-M. (2012). Analyse textuelle des discours: niveaux ou plans d'analyse. *Filologia e linguística portuguesa*, 14(2), 191-202.
- Benveniste, É. (1989). O aparelho formal da enunciação. In É. Benveniste. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes.
- Brasil. (2014, 18 de dezembro). Tribunal Regional Federal (17.^a Região; Porto Alegre). Processo n.º 502736504.2014.404.0000. Denunciante: Ministério Público Federal. Desembargador: João Pedro Gebran Neto. Porto Alegre,.
- Catunda, E. L. (1994). Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français. *Langue Française*, 102, 8-23. Recuperado em 17 jan. 2015, de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1994_num_102_1_5711.
- Catunda, E. L. (2004). *Um estudo do gênero jurídico acórdão* (Dissertação de mestrado). PPGL/UFC, Fortaleza.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología*. Teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Antártida/Empúries.

- Cabré, M. T. (1999). *La terminología*. Representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: IULA.
- Cabré, M. T. (2005). *La terminología*. Representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Girona: Documenta Universitaria.
- Ciapuscio, G. (1998). La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. *Organon*, 12(26), 43-65.
- Gouadec, D. (1990). *Terminologie: constitution des données*. Paris: AFNOR.
- Krieger, M. G., & Finatto, M. J. B. (2004). *Introdução à Terminologia: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto.
- Krieger, M. G., & Maciel, A. M. B. (2001). *Temas de Terminologia*. Porto Alegre: UFRGS.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (2012). Interactive cognition: toward a unified account of structure, processing and discourse. *International Journal of Cognitive Linguistics*, 3(2), 95-125.
- Lourenço, M. V. N. S. (2015). *Análise textual dos discursos: responsabilidade enunciativa no texto jurídico*. Curitiba: CRV.
- Maciel, A. M. B. (2001). *Para o reconhecimento da especificidade do termo jurídico* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Müller, A. M. (2009). *O reconhecimento da terminologia do Direito Previdenciário no texto Sentença Jurídica Previdenciária* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Nascimento, I. A. de A., Carvalho, J. L. Q., & Bernardino, R. A. dos S. (2012, jan./jun.). A (não) assunção da responsabilidade enunciativa em artigos científicos produzidos por estudantes de Letras. *Diálogo das Letras*, 1(1), 241-254.
- Rodrigues, M. das G. S., Passeggi, L., & Silva Neto, J. G. da. (2010). “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso polêmico de renúncia. In M. das G. Rodrigues, L. Passeggi & J. G. da Silva Neto (Orgs.), *Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações* (pp. 150-195). São Paulo: Cortez.

Narrativa Processual: argumentação jurídica e justiça judiciária

Narrative procedure: legal arguments and judicial justice

José Antonio Callegari

Doutorando (Universidade Federal Fluminense)

calegantonio@yahoo.com.br

Resumo

Vivemos uma crise jurídica. A sentença judicial é questionada em sua qualidade técnica e argumentativa. Juízes, por sua vez, questionam a qualidade técnica dos advogados. Estes, não menos, lamentam que seus clientes não lhes relatam os fatos com precisão necessária para uma boa argumentação jurídica. Entre os atores judiciários, leigos e profissionais, existem sérios ruídos de comunicação a prejudicar o funcionamento do sistema jurídico. Neste contexto, iremos refletir sobre os elementos da narrativa transitando por uma ponte comunicativa entre a literatura e o direito processual. Considerando elementos da narrativa, tais como enredo, personagens, espaço, tempo e narrador, faremos uma análise do processo como estrutura de argumentação jurídica. Ao longo de nossa investigação, indicaremos três narrativas processuais. O cliente narra os fatos ao advogado. Este, por sua vez, narra os fatos ao juiz que finaliza o processo narrando seu convencimento judicial. Assim, percebemos um enredo narrativo cruzado por falas e interesses diversos, cuja compreensão requer do leitor uma precisa marcação do tempo e do ritmo das falas produzidas. Pensamos, com isto, que o estudo da literatura pode facilitar o manejo da narrativa processual. A compreensão da estrutura argumentativa pode contribuir para a utilização econômica de termos jurídicos, além da marcação precisa dos elementos estruturantes do texto, facilitando a compreensão dos fatos pelo juiz em sua função de prestar justiça judiciária. Com isto, o estudo da técnica literária e a leitura de obras narrativas podem desempenhar vários papéis sociais: deleite, instrução e formação de pessoas com capacidade argumentativa. A junção entre técnica literária e técnica processual, neste sentido, vem ocupar papel central na formação humanista dos profissionais do Direito.

Palavras-chave: Narrativa; Argumentação jurídica; Ética; Discurso e justiça judiciária.

Abstract

We live in judiciary crisis. The court ruling is questioned in his technique and argumentative quality. Judges, in turn, question the technical quality of lawyers. These, no less, they regret that your clients do not report them accurately the facts necessary for a good legal argument. Between the judicial actors, lay and professional, there are serious communication noise to harm the functioning of the legal system. In this context, we will reflect on the narrative elements transiting in a communicative bridge between literature and procedural law. Considering the narrative elements such as plot, characters, space, time and narrator, we will make an analysis of the procedural structure of the legal argument, noting points as shares, fact, circumstances, request, claim and decision. Throughout our research, we will indicate three major narratives in the process. The client tells the facts to the lawyer. This, in turn, tells the facts to the judge that ends the process narrating his judicial conviction. Thus we see a cross narrative plot by speeches and diverse interests, whose understanding requires the reader a precise marking time and the rate of produced lines. We think, therefore, that the study of narrative literature can facilitate the management of procedural narrative. Understanding the argumentative structure can contribute to the economical use of legal terms, as well as precise marking of the structural elements of the text, facilitating the understanding of the facts by the judge in his judicial function to provide justice. Thus, the study of literary technique and reading of narrative works can play various social roles: delight, instruction and training for people with argumentative capacity. The junction between literary technique and process technique, in this sense, comes to occupy a central role in humanistic education of legal professionals.

Keywords: Narrative; Legal argument; Ethical; Discourse and judicial justice.

1. Introdução

Comunicamos alguns aspectos de nossa pesquisa no Programa de Pós Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense. Sob a orientação do Professor Doutor Marcelo Pereira de Mello, investigamos as interações discursivas em ambientes judiciários, observando a fluência cultural (Mello, 2014) que partes, advogados e juízes adquirem nestes espaços institucionalizados.

Analisamos a estrutura narrativa na relação jurídica processual, a construção de argumentos jurídicos e a consequente decisão judicial. Para tanto, observamos como os atores sociais narram os fatos em juízo. No decorrer da pesquisa, notamos que eles estabelecem discursos com base em:

- Autoridade epistêmica,
- Autoridade deôntica,
- Acuidade enunciativa,
- Responsabilidade enunciativa.

Em que pese a concepção sistêmica da jurisdição brasileira, intuímos que existe uma ética discursiva orientando a performance comunicativa de todos aqueles que atuam no processo. Marcadores deônticos distribuídos no Código de Processo Civil confirmam a hipótese sugerida. Desta forma, os discursos são produzidos em ambientes institucionais, em conformidade com os marcadores dispostos nos diversos códigos de processo: civil, penal, trabalhista, etc.

O discurso processual, pois, resulta do encadeamento das falas de autor (petição inicial), réu (contestação) e juiz (sentença), permeadas por tantas outras falas, tais como: atos de servidores da justiça, laudos periciais, depoimento de testemunhas, intervenção de terceiros, *amicus curiae*. Considerando o procedimento como uma sequência de atos interligados (nexo causal) visando uma finalidade precípua (decisão judicial), intuímos o processo como um frame total. Conforme a linguística textual, o processo contém uma unidade discursiva. Assim, cada processo contém uma história de vida relatada por seus participantes. Neste contexto, sugerimos uma análise discursiva total e não somente das peças processuais isoladas, pois o isolamento das peças como gênero discursivo (petição inicial, contestação e sentença) levam a um tipo de conclusão muito diferente daquela propriamente realizada pelo jurista. Para ele, é fundamental uma leitura de todas estas peças como unidade discursiva, sem o que há perda de sentido, cujos efeitos podem ensejar sanções processuais e até mesmo derrota na disputa judicializada. Por esta razão, sugerimos uma análise do processo como unidade argumentativa estruturada.

Para desenvolver nossos argumentos, estamos analisando a estrutura normativa dos Códigos de Processo Civil de 1939, 1973 e 2015, destacando a exposição de motivos de cada um deles, pois contêm a metodologia empregada, objetivos determinados e relatos das causas que levaram à elaboração de cada qual. Analisamos também peças processuais, tais como petições das partes e sentenças, visando demonstrar a unidade discursiva proposta, além de documentos produzidos ao longo do procedimento (certidões de atos processuais por exemplo).

Nossas observações estão ancoradas em algumas premissas teóricas. Com Niklas Luhmann e René Descartes, procuramos analisar dois níveis de redução no processo. No primeiro caso, o juiz atua como observador do sistema, reduzindo complexidades até a prolação da decisão judicial. O juiz tem o dever legal de sentenciar. Assim, no segundo caso, investe-se de uma dúvida radical, produzindo uma redução do tipo cartesiana até formar o seu convencimento motivado sobre o fato controvertido.

Considerando a interação discursiva em instituições judiciárias, dialogamos com Michel Foucault. Isto porque a narração das partes ocorre em ambientes impregnados por uma linguagem e cultura próprias. Neste sentido, recorreremos ao conceito de fluência cultural de Marcelo Pereira de Mello, observando a utilização de dispositivos cognitivos em situação de contexto judiciário. A interação discursiva flui orientada por marcadores deônticos que zelam pela ética no discurso judiciário, observação que nos remete à ação comunicativa habermasiana. Desta forma, a narrativa processual, como unidade discursiva, nos leva a considerar a estratégia argumentativa dos

sujeitos processuais. Por esta razão, cotejamos nossas observações com as análises produzidas por Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-tyteca e Rosalice Pinto em seus trabalhos sobre argumentação jurídica.

2. Narrativa processual

No Direito Processual Civil, existem normas que estabelecem os turnos de fala e a participação dialética dos sujeitos processuais. Em contraditório, as partes narram os fatos que fundamentam suas pretensões. Daí a importância da argumentação jurídica. No seu discurso, desenvolvem estratégias argumentativas, visando convencer o juiz que, por seu turno, tem o dever de sentenciar nos limites em que foi proposta lide (princípio da adstrição), expondo os motivos de seu convencimento.

No plano ético, o código de processo estabelece os deveres das partes, assinalando que elas devem expor os fatos em juízo conforme a verdade, procedendo com lealdade e boa-fé, de forma que não formulem pretensões, nem aleguem defesa, cientes de que são destituídas de fundamento. Somente devem praticar atos necessários ou úteis à declaração ou defesa do direito. Nos seus discursos, não devem empregar expressões injuriosas. Elas têm o dever de discutir a causa com urbanidade.

Incumbe ao autor deduzir sua pretensão através de uma petição inicial, indicando o juiz ou tribunal, os nomes das partes e sua qualificação jurídica, o fato e os fundamentos jurídicos do pedido, o pedido com suas especificações, o valor da causa, as provas que pretende produzir e o requerimento de citação do réu. Deverá instruir a petição com os documentos indispensáveis à propositura da ação. Diz o código que o juiz pode determinar a emenda da inicial, quando verificar que a petição não preenche os requisitos mínimos ou apresenta defeitos ou irregularidades capazes de dificultar o julgamento do mérito, sob pena de indeferimento. Assim, a petição inicial pode ser indeferida por vários motivos, dentre eles quando for inepta, quer dizer faltarlhe pedido ou causa de pedir; da narração dos fatos não decorrer logicamente a conclusão; o pedido for juridicamente impossível ou contiver pedidos incompatíveis entre si.

Com isto, podemos notar que o código de processo estabelece um percurso argumentativo para o autor que deve narrar os fatos com coerência e precisão, sob pena de frustrar sua pretensão em juízo. Trata-se, pois, de uma narrativa técnica vinculada a requisitos formais estabelecidos por lei. Por conta disto, o advogado da parte, na qualidade de seu procurador, atua como um narrador em terceira pessoa conjugando elementos da narrativa leiga com a narrativa técnica, em conformidade com os rigores da lógica processual. Neste caso, ao reduzir a complexidade da narrativa leiga, o advogado produz complexidade. O texto leigo transveste-se em texto técnico, adequado à linguagem do sistema judiciário. Por fim, o juiz reduzirá as complexidades produzidas pelas narrativas dos advogados, e, por seu turno, produzirá nova complexidade através de um texto altamente técnico de caráter decisório. Complexidade esta que espanta e causa estranhamento aos que se comunicam fora do sistema, no mundo da vida para ficarmos com uma expressão husserliana.

Discursivamente, o autor, através de seu advogado, intenta convencer o juiz a respeito da validade de sua pretensão. O réu, por sua vez, narra os fatos de forma a convencer o juiz que a pretensão do autor é improcedente. Conferindo-lhes oportunidades de fala em contraditório, o juiz colhe das narrativas apresentadas elementos que formarão seu convencimento. Com isto, passa a elaborar o seu próprio discurso, materializado na sentença de mérito. Esta alternância narrativa pode confirmar a hipótese de redução e produção de complexidade sequencial no processo, aqui percebido como unidade discursiva.

A este respeito, o código estabelece que a sentença compõe-se três partes: relatório, fundamentação e dispositivo. No relatório, constam 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. Na fundamentação, analisa as questões de fato e de direito deduzidas. Por fim, no dispositivo, ele resolve as questões a ele submetidas. Percebe-se, com isto, que a sentença judicial é a síntese das narrativas do autor e do réu, formando assim o silogismo judicial. No processo, existem, pois, três narrativas principais: autor, réu e juiz. Outras narrativas podem ocorrer conforme o interesse de terceiros venha a ser discutido no processo, mas não vem ao caso analisá-las neste momento.

Fundamental para a nossa proposta é identificar estas narrativas com uma peculiaridade interessante. Na maioria dos casos, a narrativa do autor e do réu ocorre em terceira pessoa do singular, isto porque o discurso é produzido por advogados como seus procuradores. No entanto, a narrativa judicial é realizada pelo próprio juiz por imposição legal, razão porque rotineiramente é redigida em primeira pessoa do singular.

Uma ação judicial tem como enredo um conflito de interesses. Juridicamente, os interesses entre as pessoas são regulados por normas dispostas no Código Civil, Código Penal e outros diplomas legais. A doutrina jurídica classifica-as como de direito material. Quando as pessoas levam seus conflitos de interesses para o Judiciário, são constrangidas a adequar suas pretensões a regras de procedimento. Tais regras fazem parte do direito processual. Considerando que o discurso no plano processual é eminentemente técnico, as partes necessitam de um interlocutor que domine a técnica da argumentação jurídica. Daí a necessidade do advogado que atua como perito em questões desta natureza. Deste modo, ocorre um diálogo direto e simétrico entre advogados das partes e juiz, como profissionais com igual competência linguística. Interessante notar uma zona de transição entre as narrativas que são construídas na relação processual.

Como já destacamos, as partes, como leigas, narram os fatos aos advogados. Eles ouvem seus clientes, procurando identificar elementos importantes da narrativa leiga para a construção de uma segunda narrativa técnica que será levada ao juiz no processo. Assim, dados como sujeitos, fatos, circunstâncias de tempo e lugar, enredo e clímax, comum em narrativas literárias, são captados com a finalidade de construir uma narrativa técnica capaz de sensibilizar o juiz quanto à validade da pretensão deduzida no processo.

Ao final da instrução processual, o juiz profere sua decisão. Através da sentença, ele expressa um sentimento a respeito das impressões que lhe tocam os sentidos. Na sentença, ele narra os fatos e os fundamentos jurídicos que formaram o seu convencimento. Observe-se, com isto, que o juiz é uma pessoa sensível à narrativa das partes. É com base nos fatos narrados que ele decidirá a lide. Daí a importância de uma argumentação jurídica consistente, coerente e verossímil, capaz de persuadi-lo com argumentos racionais e certa dose de emoção.

Do que foi dito, intuímos haver um ponto de contato entre a narrativa processual e a literária, em que pese a composição não ficcional predominante no discurso jurídico. Por esta razão, julgamos pertinente discorrer um pouco sobre a narrativa literária e seu papel na formação mais humana do jurista.

3. Narrativa literária

A narrativa literária impacta nossos sentidos, tocando-nos a respeito de situações vividas por personagens em determinado contexto de tempo e espaço. Vários modelos podem ser analisados, fugindo nosso propósito. Nos limites da nossa pesquisa, importa verificar se a narrativa literária comunica-se de alguma forma com a narrativa processual e se a leitura de obras literárias pode influenciar a narração dos fatos em juízo.

Via de regra, através da narrativa literária, o narrador leva-nos a um clímax que nos alegra, entristece, afetando nosso estado de espírito e até mesmo nossa concepção de mundo. Pensamos que, ao longo da narrativa processual, ocorre igualmente um clímax no momento em que a sentença é prolatada, antecedido pelo clímax particular das narrativas do autor e do réu, conforme o interesse de cada um deles no processo. Ocorre que o clímax literário pode ser ficcional, não sendo o caso na relação processual. Enquanto o narrador literário discorre sobre personagens, fatos e circunstâncias, com certa liberdade criativa, o narrador processual fica adstrito ao rigor da terminologia jurídica, uma vez que cada palavra empregada no discurso jurídico produz um efeito próprio, o que dificulta e até desaconselha o uso de sinônimos e figuras de linguagem tão adequadas em narrativas literárias.

Premidos por limites de tempo e espaço, porque os atos processuais devem ser praticados segundo a lógica da razoável duração do processo, as narrativas devem ser comedidas. Situações existem em que elas extravasam os rigores do formalismo processual, alçando voos de narrativas livres. Muito comum em julgamento do júri, onde os destinatários da narrativa são os jurados, pessoas leigas convocadas para acompanhar julgamentos de crimes contra a vida, proferindo o veredicto final. Em tribunais do júri, não raro, ocorrem verdadeiras encenações, mas com um propósito bem definido. Isto porque, o juiz profissional atua com uma razão jurídica fortemente embasada em lógica formal, ao passo que os jurados são mais suscetíveis aos apelos da paixão. Sabendo disto, os advogados exercitam mais livremente sua criatividade narrativa como estratégica segura para melhor defender seus clientes. Fora dos

tribunais do júri, ao contrário, o destinatário é o juiz habituado a um discurso técnico mais formalista. Assim sendo, podemos supor que a narrativa literária se comunica com a narrativa processual em conformidade com o ambiente institucional onde se dão as interações discursivas.

Assim pensamos porque, como narrativas, apresentam alguns elementos em comum, tais como personagens, tempo, lugar, circunstâncias, enredo, clímax. Para ficarmos somente com estes, podemos dizer que autor e réu figuram como personagens principais da narrativa processual, muitas das vezes emprestando suas características a personagens literárias que retratam a história vivida em processos reais.

No contexto penal, imaginemos a narrativa de um latrocínio (roubo seguido de morte). Poderíamos dizer que o acusado ingressou na residência das vítimas com a intenção de subtrair coisa móvel alheia para si. Depois da subtração, empregou violência contra elas, visando assegurar a impunidade do crime. Da ação violenta, resultou a morte das vítimas, fato que deve agravar a pena cominada.

Pois bem, estamos diante de uma narrativa seca, objetiva, adstrita aos fatos conforme o tipo inscrito no artigo 157 do Código Penal, a saber:

Roubo

Art. 157 – Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência:

Pena – reclusão, de quatro a dez anos, e multa.

§ 1.º – Na mesma pena incorre quem, logo depois de subtraída a coisa, emprega violência contra pessoa ou grave ameaça, a fim de assegurar a impunidade do crime ou a detenção da coisa para si ou para terceiro.

§ 2.º – A pena aumenta-se de um terço até metade:

I – se a violência ou ameaça é exercida com emprego de arma;

II – se há o concurso de duas ou mais pessoas;

III – se a vítima está em serviço de transporte de valores e o agente conhece tal circunstância.

IV – se a subtração for de veículo automotor que venha a ser transportado para outro Estado ou para o exterior; (Incluído pela Lei n.º 9.426, de 1996)

V – se o agente mantém a vítima em seu poder, restringindo sua liberdade. (Incluído pela Lei n.º 9.426, de 1996)

§ 3.º – Se da violência resulta lesão corporal grave, a pena é de reclusão, de sete a quinze anos, além da multa; se resulta morte, a reclusão é de vinte a trinta anos, sem prejuízo da multa. (Redação dada pela Lei n.º 9.426, de 1996) Vide Lei n.º 8.072, de 25.7.90

Transpondo esta fria tipologia penal para o campo da narrativa literária, podemos encontrar um ex-estudante de Direito, pobre e angustiado por seus tormentos mentais e sonhos de grandeza. Assim, embebido em sua alucinação, planeja e executa a morte de uma agiota. Antes de fugir da cena do crime com o fruto do roubo, termina por matar outra pessoa que aparecera no local inopinadamente. Perseguido por dramas de consciência, não consegue usufruir o bem roubado, enterrando o produto do crime sob uma pedra. Segue-se densa narrativa sobre o drama psicológico do latrocida. Para termos uma ideia exata de como uma narrativa processual converte-se em narrativa literária e como a literária pode contribuir para a formação de uma narrativa processual, estamos diante do caso de Raskólnikov, personagem central de Crime e Castigo de Dostoiévski.

Podemos selecionar várias passagens literárias como releitura de casos jurídicos e de dramas que se encaixam muito bem em relatos literários. Quem não se lembra do adultério de Luísa em Primo Basílio? A narrativa literária que retrata hábitos e costumes da sociedade burguesa lisboeta? A preciosa narrativa de Eça de Queirós leva-nos a um cenário de traição conjugal. Em casos como este, a narrativa processual tem como enredo o adultério, classificado como crime até o ano de 2005, quando o artigo 240 do Código Penal foi revogado pela Lei 11.106. Mesmo não sendo crime, pode dar ensejo a uma narrativa em ação de danos morais na esfera cível, com grandes dores de cabeça para a pessoa supostamente adúltera.

Percebemos, com isto, que elementos da narrativa podem estar presentes na literatura assim como no discurso jurídico. Esta pertinência estrutural justificaria o argumento em favor da seguinte hipótese: a leitura de obras literárias pode contribuir para uma redação jurídica clara, precisa e convincente.

4. Leitura e redação: a força do hábito

Toda a cautela é pouca quando lidamos com narrativas processuais. Isto porque, ela visa convencer o julgador a respeito da tese defendida no processo por uma das partes. A força do hábito pode até mesmo prejudicar. Imaginar uma ponte entre a narrativa literária e a narrativa processual pode incentivar os juristas a lerem mais literatura de qualidade, aparando os excessos de formalismos e tecnicismos que obscurecem os textos jurídicos, frequentemente mal redigidos.

A leitura de autores com fluência e estilo linguístico pode auxiliar na formação do raciocínio jurídico com reflexos diretos na redação das peças processuais. Da mesma forma, o hábito da leitura técnica dos códigos e demais diplomas normativos tende a empobrecer o argumento e a redação produzida. Excessos de citações, abuso de

preposições, uso de palavras fora de contexto, emprego de verbetes em desuso, fazem do texto jurídico algo pesado, enfadonho, fora de nosso tempo.

Por certo não é o tamanho do texto que impacta o leitor. Importa que os elementos estruturantes da narrativa processual, delimitados nos códigos, estejam presentes e progressivamente ordenados. A narrativa deve ser coerente, induzindo o leitor a uma conclusão lógica. O uso de termos técnicos deve ser comedido, restrito ao necessário. Não se demonstra erudição fútil em narrativas consistentes. A fluidez do texto, a simplicidade e sua funcionalidade já falam por si, demonstrando o domínio da técnica narrativa de difícil manejo. Assim, a ponte comunicativa entre estas duas narrativas pode auxiliar, e muito, a todos aqueles que militam no mundo judiciário.

5. Novo processo civil brasileiro: guinada linguística

O novo Código de Processo Civil (CPC) foi sistematizado com base no paradigma constitucional do processo democrático. Em contexto de litigiosidade de massa e descrédito da justiça, apresenta-se como método discursivo de superação de uma litigiosidade culturalmente instalada em nosso país. Apostando na capacidade dialógica das partes e profissionais do direito, pretende implementar uma cultura discursiva em ambientes mais cooperativos.

Certamente, há que se pensar em uma ética do discurso voltada para o entendimento. Assim, os sujeitos processuais devem orientar suas estratégias argumentativas sem contradição performativa, em conformidade com o princípio da boa-fé processual. A relação entre eles passa a ser informada pela confiança discursiva. Uma estrutura narrativa assim concebida, tende a criar um ambiente comunicativo que permite ao juiz chegar a uma conclusão sobre o mérito da causa, superando os ardis formalistas do procedimento concebido como arena duelística, onde vence quem tem mais força e poder econômico e não aquele que apresenta o melhor argumento.

O aprendizado desta nova cultura judiciária, produtor de uma fluência cultural discursiva (Mello, 2014), requer a utilização de uma linguagem simplificada e a redução de formalidades ao mínimo necessário. O modelo processual participativo/colaborativo valoriza a participação ativa dos sujeitos processuais, um tipo de participação qualificada pela ética discursiva de entendimento (Habermas, 2003).

O novo paradigma pretende estabelecer uma relação dialógica na qual as partes não sejam surpreendidas por nulidades formalistas. O formalismo exagerado é um verdadeiro obstáculo de realização da justiça. Uma relação discursiva transparente, regida pela boa-fé, tende a legitimar o processo como método de aplicação do Direito e a decisão judicial como síntese do debate argumentativo das partes, marco civilizatório fundamental para a estabilidade das relações jurídicas e da vida de relação.

A Guinada linguística do Novo Processo Civil produz efeitos também em outros Códigos de Processo vigentes no Brasil¹. Importa registrar que o Novo CPC apresenta marcadores deônticos que reforçam a boa-fé discursiva, valorizando condutas colaborativas entre os sujeitos processuais. Argumentar em juízo não é um ato de esperteza e chicana processual. Com isto, recupera-se a função persuasiva da argumentação como destacou Rosalice Pinto (2010).

6. Conclusão

Neste ensaio, procuramos fazer uma ponte entre a narrativa processual e a narrativa literária. Identificando alguns elementos comuns entre elas, pensamos haver uma influência do hábito da leitura de textos literários na capacidade argumentativa do narrador processual.

Acostumados ao texto frio da lei, guiados por uma racionalidade legal fortemente positivista, advogados e juízes costumam produzir textos obscuros e tortuosos que dificultam a comunicação entre as pessoas e a percepção das mensagens que fluem em seus textos.

Pensamos, entretanto, que é possível elaborar textos jurídicos com mais fluidez e leveza, sem perder a qualidade técnica própria do discurso processual. Conhecer os elementos da narrativa literária pode facilitar a construção de narrativas processuais coerentes.

Em sua narrativa, o escritor procura desenvolver um enredo, conduzindo o leitor a um clímax, prendendo sua atenção durante a leitura. Da mesma forma, o advogado deve produzir um texto que capture a atenção do juiz, influenciando no seu julgamento.

Transitando entre textos jurídicos, leis e textos literários, os profissionais do direito podem desenvolver suas habilidades argumentativas. Como resultado, teríamos textos mais coerentes, leves e mais interessantes. Textos claros e convidativos podem desempenhar uma função primordial no discurso processual: adesão do leitor quanto ao ponto de vista do narrador. Com a força do hábito, podemos construir textos adequados ao nosso tempo no qual se pretende amplo acesso à informação, transparência e justiça social.

O novo Código de Processo Civil traz uma importante guinada linguística. Revela-se um campo fértil para análises interdisciplinares com suporte na linguística e na sociologia. Ao propor comportamentos colaborativos e uma ética do discurso, oferece ao pesquisador oportunidades para um estudo menos dogmático do direito. Uma cultura judiciária mais humana pode ser construída, impactando a prestação jurisdicional e o acesso substancial à justiça.

¹ Art. 15. Na ausência de normas que regulem processos eleitorais, trabalhistas ou administrativos, as disposições deste Código lhes serão aplicadas supletiva e subsidiariamente. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm

Referências bibliográficas

- Dostoievski, F. (1998). *Crime e castigo*. (L. C. de Castro, Trad.). Rio de Janeiro: Ediouro.
- Habermas, J. (2003). *Consciência moral e agir comunicativo*. (G. A. de Almeida, Trad.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2003). *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. (F. R. Kothe, Trad.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Luhmann, N. (2009). *Introdução à teoria dos sistemas*. (A. C. A. Nasser, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Mello, M. P. de. (2012). *Imigração e fluência cultural: dispositivos cognitivos da comunicação entre culturas legais*. Curitiba: Juruá.
- Mello, M. P. de. (2006). A perspectiva sistêmica na sociologia do direito: Luhmann e Teubner. *Tempo soc.*, 18(1), 351-373. doi: 10.1590/S0103-20702006000100018.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1996). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. (M. E. G. G. Pereira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Pinto, R. B. W. S. (2010). *Como argumentar e persuadir*. Práticas: política, jurídica e jornalística. Lisboa: Quid Juris Sociedade Editora.
- Queirós, E. de.(1979). *O Primo Basílio: texto integral* (5a ed., Bom Livro). São Paulo: Ática.
- Brasil. Lei n. 5.869, de 11 de janeiro de 1973. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15869.htm.
- Brasil. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm.

Gêneros, argumentação e performatividade da linguagem no Tribunal do Júri

Genres, argumentation and performativity of language in Grand Jury

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

Universidade Federal de Ouro Preto (PNPD/CAPES)

maysapadua@yahoo.com.br

Resumo

Neste trabalho, propõe-se uma reflexão acerca do domínio discursivo jurídico e de suas características constitutivas, as quais lhe outorgam uma conformação particular no interior do vasto território das práticas de linguagem. Por se tratar de um domínio amplo, realizou-se um recorte e optou-se por trabalhar com uma área específica de sua ocorrência: o discurso judicial processual penal do Tribunal do Júri. O objetivo pretendido foi, fundamentalmente, o de construir um discurso explicativo dessa vertente, por meio da avaliação: 1) de aspectos relativos às suas condições enunciativas; 2) da orientação argumentativa encontrada nos diversos gêneros produzidos pelos sujeitos que participam de uma relação processual (Juiz, Promotor, Defensor, auxiliares da Justiça, entre outros); 3) do inter-relacionamento entre esses gêneros e 4) das atividades sociais produzidas como resultado final da tramitação do processo. Para isso, selecionou-se um caso de interação no meio judiciário, que consistiu em um processo movido pelo Ministério Público em face de uma mulher, sob a acusação de que ela teria praticado o crime de autoaborto. Buscou-se, por fim, correlacionar a força ilocucional dos atos de fala à orientação argumentativa dos proferimentos, com vista à explicação das relações entre linguagem e ação no corpus selecionado.

Palavras-chave: Gêneros; Argumentação; Performatividade; Linguagem; Tribunal do Júri.

Abstract

This study proposes a reflection on the legal discursive area, as well as on its constituent characteristics, which provide a particular conformation within the vast territory of language practices. Due to its broad domain, a cut was made and the choice was to research a specific area of their occurrence, in which the legal discourse of penal jurisdiction of grand jury outlines. This study essentially aimed to build a speech to explain that specific strand, by means of evaluating: 1) aspects of its conditions of utterance, 2) the argumentative orientation found in the various genres produced by the subjects participating in a procedural relationship (Judge, prosecutor, defender,

legal assistants), 3) the interrelationship between these genres, and 4) social activities produced as the final outcome of the proceedings. To develop this discussion, a short case was selected, which consisted of a lawsuit filed by prosecutors against a woman accused of committing the crime of self-induced abortion. Finally, the attempted was to correlate the illocutionary force of speech acts with the argumentative orientation of the statements, so as to explain the relationship between language and action in the corpus.

Keywords: Genres; Argumentation; Performativity; Language; Grand Jury.

1. Introdução

Neste trabalho, propomos uma abordagem linguístico-discursiva do discurso judicial processual penal, produzido no âmbito da instituição do Tribunal do Júri, levando-se em consideração os conjuntos de gêneros utilizados pelos sujeitos que dão materialidade a um processo penal (Juiz, Promotor, Defensor), o inter-relacionamento entre esses conjuntos de gêneros e as atividades sociais produzidas como resultado final da tramitação do feito.

Assim, é em uma perspectiva discursiva, aliada a contribuições da Teoria dos Atos de Fala e dos gêneros como forma de interação social, que se insere a presente proposta teórico-metodológica de abordagem do *corpus*. Essa forma de abordagem se justifica porque trabalhar com as teorias que compreendem o gênero discursivo em sua vertente de ação social nos permite visualizar como ocorre, na prática forense, a aplicação da lei — entidade abstrata — , a um caso concreto submetido a julgamento. Entende-se que é no trabalho cotidiano dos operadores do direito que a justiça é ministrada, pela elaboração e circulação de textos que dão materialidade aos comandos genericamente dispostos na legislação.

Selecionamos como *corpus* de pesquisa os autos de um processo judicial penal, movido pelo Ministério Público em face de uma mulher, pela suposta prática de crime de aborto. Consta dos autos que ela teria introduzido uma sonda em seu útero para interromper uma gestação de cerca de dois meses. O procedimento teria provocado complicações e ao buscar atendimento médico, a acusada foi encaminhada à polícia para prestar esclarecimentos. Instaurou-se um inquérito policial para averiguações. Concluído o inquérito, o Ministério Público ofereceu Denúncia contra ela. Sendo um crime contra a vida, o processo seguiu o rito dos crimes de competência do Tribunal do Júri.

Observamos que do embate judicial travado entre acusação e defesa, e mediado pelo juiz, emergiu uma profusão de proferimentos e atos processuais, formando uma teia dialógico-argumentativa em que o discurso de um está presente no do outro, constituindo-o para ser confirmado ou então refutado e, com isso, produzindo alterações na realidade social.

2. Atos de fala, gêneros discursivos e realização de atividades

Um processo penal é construído pelo trabalho dos sujeitos processuais, que são pessoas investidas de um estatuto institucional que lhes confere a prerrogativa de participar ativamente de um caso de interação judiciária como o aqui investigado. Esse trabalho consiste em produzir textos nos moldes prescritos pela legislação. Cada um desses textos é composto por atos de fala que, proferidos pela pessoa autorizada e nas condições apropriadas, articulam-se na conformação de um gênero textual, o qual passa a compor o repertório de quem o elaborou. Esses repertórios individuais, colocados em circulação, compõem um sistema de atividades e, atuando harmonicamente entre si, produzem alterações na realidade social.

Em termos mais técnicos, temos que os atos de fala definem e designam os gêneros discursivos, além de contribuírem para sua orientação argumentativa; cada sujeito processual, em uma situação de interação linguageira travada nos limites de um processo judicial, produz conjuntos de gêneros no desempenho de suas atividades profissionais; diversos conjuntos de gêneros se articulam para a formação de sistemas de gêneros que, por sua vez, compõem um domínio discursivo e realizam fatos sociais.

Partindo de um nível micro, é certo que determinados tipos de atos de fala emergem como condição primária para a constituição de domínios discursivos. Assim, textos/discursos produzidos no âmbito militar apresentam atos de fala predominantemente diretivos (ordem), enquanto no âmbito legislativo, prevalecem atos declarativos. Já o discurso político tem como peculiaridade a produção de atos comissivos e assertivos, os quais constituem condições enunciativas necessárias para sua construção (Mendes, 2004).

Pode-se afirmar que, em nossa sociedade, há um número significativo de textos definidos e nomeados por atos de fala, razão pela qual se entende que é necessário buscar uma explicação teórica que relacione essas duas categorias. Nesse sentido, parece mais pertinente analisar a configuração de um gênero em função das forças ilocucionais que se manifestam predominantemente em seu bojo. Sob essa perspectiva, tudo aquilo que as pessoas dizem pode ser analisado em três dimensões distintas. A primeira dessas dimensões, denominada ato locucional, é a do que é “literalmente dito”; a segunda dimensão — ato ilocucional — abrange aquilo que se “pretende realizar com o que é dito” e a terceira dimensão corresponde ao efeito produzido por meio do dizer, sobre aquele a quem se dirige a palavra, ou efeito perlocucional.

A produção de qualquer enunciado implica a enunciação de pelo menos um ato ilocucional. A ocorrência de atos ilocucionais é um fator de articulação entre os elementos que compõem um texto, constituindo-se como alicerce para o reconhecimento de um conjunto de enunciados como um gênero.

Searle (1995, p. 10) defende que existem apenas cinco categorias gerais de atos ilocucionais, que se traduzem em cinco maneiras de usar a linguagem. Por meio delas,

dizemos às pessoas como as coisas são (Assertivos), tentamos levá-las a fazer coisas (Diretivos), comprometemo-nos a fazer coisas (Compromissivos), expressamos nossos sentimentos e atitudes (Expressivos) e provocamos mudanças no mundo através de nossas emissões linguísticas (Declarativos).

Os efeitos perlocucionais de um ato, ou a maneira como os alocutários recebem esse ato, são determinantes para o comportamento destes na situação de interação. Para Bazerman (2005, p. 35), esse efeito está associado aos fatos sociais realizados por um texto: “consideramos o texto, de uma forma geral, como tendo uma ou algumas ações dominantes que definem sua intenção e propósito, que recebemos como efeito perlocucional ou como o fato de realização social do texto.”

Assim, quando as pessoas utilizam textos, produzem efeitos ainda mais amplos do que a organização de atividades cotidianas: produzem também significações e fatos sociais, em um processo interativo tipificado, no interior de um sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas. Muitos fatos sociais, portanto, para se tornarem reais, dependem da utilização de textos por parte das pessoas.

Pode-se afirmar, ainda, que cada texto encontra-se encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social, criando, assim, condições que terão influência em atividades subsequentes. Esses fatos sociais que afetam ações, direitos e deveres das pessoas, corresponderiam, então, aos efeitos perlocucionais obtidos por meio do gerenciamento de textos. No entendimento de Bazerman (2005), muitos fatos sociais estão na dependência direta dos atos de fala e do preenchimento de suas condições de sinceridade. Se as condições são efetivamente satisfeitas, as palavras tornam-se fatos completos e ganham força de acontecimentos.

3. Gêneros, conjuntos e sistemas: o Processo Penal em uma visão sistêmico-institucional

A fim de compreendermos a dinâmica de funcionamento de um processo de natureza penal, a partir da perspectiva teórico-metodológica descrita, adotamos os seguintes procedimentos: o primeiro passo foi fazer um levantamento de todos os sujeitos que atuaram no Processo/*corpus*, indicando os gêneros utilizados por cada um deles para a realização dos atos processuais. Esse procedimento nos possibilitou identificar o conjunto de gêneros de cada sujeito processual. Em um segundo momento, buscou-se investigar como esses conjuntos de gêneros vão se entrelaçar para constituir um sistema de gêneros e, nessa qualidade, produzir fatos sociais, provocando alterações na realidade social (Fuzer & Barros, 2008).

Os procedimentos sugeridos por essa metodologia implicam buscar resposta para as seguintes perguntas: quais sujeitos atuam no processo penal selecionado? Que gêneros cada sujeito utiliza para executar seu papel no processo? Que atividades os textos produzidos por esses sujeitos ajudam a realizar? Que fatos sociais emergem da atuação articulada de conjuntos de gêneros diversos?

Em seguida, apresentamos possíveis respostas a esses questionamentos.

3.1.1 Os sujeitos processuais principais e seus conjuntos de gêneros

Segundo Bazerman (2005), os fatos sociais produzidos pela utilização de gêneros emergem tanto de conjuntos como de sistemas de gêneros. Os conjuntos de gêneros são a coleção de textos produzidos por um sujeito no desempenho de um determinado papel social. Sua abordagem permite que sejam catalogadas a extensão do trabalho, a habilidade de articulação e a competência de um determinado profissional. Entende-se, com isso, que um conjunto de gêneros é aferido tomando-se o locutor/agente como o parâmetro da classificação (Fuzer & Barros, 2008).

Em levantamento realizado nos autos ora analisados, constatou-se que participaram da relação jurídico-processual aí constituída, o Juiz de Direito, o Promotor de Justiça, o Defensor, o Delegado de Polícia, escreventes, jurados, testemunhas e outros.

O Juiz, o Promotor de Justiça e o acusado são considerados na literatura jurídica como os sujeitos principais da relação jurídico-processual. Ao longo da demanda analisada, esses sujeitos principais praticaram uma série de atos e produziram inúmeros documentos.

O julgador, por exemplo, produziu vários despachos e ofícios, um edital de convocação do Júri, um mandado para notificação de jurados, um termo de verificação de cédulas, uma decisão de pronúncia da ré e uma sentença que extinguiu o processo. Esses documentos compõem, assim, o conjunto de gêneros produzido pela instância julgadora e aferem qual a função desempenhada por ela na aplicação da justiça penal, que é a de prover à regularidade do processo, determinando o que deve ser feito pelos auxiliares da justiça, bem como manter a ordem das audiências, das sessões ou diligências, além da função precípua de decidir.

Aplicando a esse sujeito processual as categorias de Bazerman e dos demais autores que tomamos como base teórica, chegamos ao seguinte quadro representativo:

Atos de fala	Conjunto de gêneros	Sistema de gêneros	Domínio discursivo	Fatos sociais
assertivos declarativos diretivos	Despachos Ofícios Pronúncia Edital Mandado Termo Sentença Portaria	Processo Penal	jurídico	juízo

Quadro 1. Conjunto de gêneros e atividades do Juiz de Direito

O Promotor de Justiça produziu Denúncia, Alegações Finais do Ministério Público, Contra-razões Recursais do Ministério Público, Libelo-Crime Acusatório, pedido de prisão preventiva e debates orais na sessão de julgamento, além de declarações, requerimentos e pareceres. Emerge daí o conjunto de gêneros do Promotor, bem como a função que ele desempenha no Processo Penal: a doutrina o considera parte e “senhor da ação”, por ser ele fiscal da aplicação da lei e, ao mesmo tempo, responsável pela atividade de acusação do réu. Para os gêneros e atividades desse sujeito processual, elaboramos o seguinte quadro:

Atos de fala	Conjunto de gêneros	Sistema de gêneros	Domínio discursivo	Fatos sociais
declarativos assertivos diretivos	Denúncia Parecer Requerimento Declaração Alegações finais Contra-razões recursais	Processo Penal	jurídico	acusação

Quadro 2. Conjunto de gêneros e atividades do Promotor de Justiça

O Defensor, que não é considerado propriamente parte, embora seja a voz do réu no processo, produziu Defesa Prévia, Alegações Finais, petição de interposição de recurso em sentido estrito, Razões Recursais, debates orais na sessão de julgamento,

declarações. A ré, por razões não explicitadas no processo, mas que acreditamos estarem relacionadas à sua situação de pobreza, não constituiu advogado para defender-se. A principiologia que orienta o Processo Penal, contudo, não permite que nenhum réu seja processado sem que um defensor atue como contraparte ao órgão acusador, de forma que o Juiz deve nomear um defensor dativo, custeado pelo Estado, para exercer essa função. O quadro representativo dos gêneros e atividades do Defensor é o seguinte:

Atos de fala	Conjunto de gêneros	Sistema de gêneros	Domínio discursivo	Fatos sociais
Assertivos Diretivos	Defesa Prévia Alegações finais Petição de interposição de recurso Razões recursais Contrariedade ao libelo Debates orais Declarações	Processo Penal	jurídico	defesa

Quadro 3. Conjunto de gêneros e atividades do Defensor

No exercício da função jurisdicional, o Juiz conta ainda com a colaboração de outros agentes no que se relaciona à atividade de documentação e de execução dos atos processuais. São os chamados auxiliares da justiça, que atuam para tornar a relação jurídico-processual concreta, promovendo andamento prático ao feito, executando atividades técnicas e burocráticas que vão dar materialidade ao Processo Penal. A doutrina os classifica como partes acessórias do processo. São eles: o Distribuidor, que registra e distribui os feitos entre as Secretarias; o Escrivão ou chefe da Secretaria para onde o feito é remetido e os escreventes, que são seus auxiliares; o Oficial de Justiça, que executa os mandados de citação, intimação, busca e apreensão, diligências, prisão, etc; os auxiliares de cartório, que se incumbem dos protocolos, entregas de autos, etc (Mirabete, 2001). No processo analisado, observamos que os sujeitos acessórios produziram diversos termos, mandados, certidões, entre outros.

Fuzer e Barros (2008) lembram que alguns gêneros, no interior de um Processo Penal, só podem ser utilizados por um determinado sujeito processual. No mesmo sentido, Travaglia (2002) afirma que, em quadros institucionais rígidos, existem os

“produtores esperados” de certos tipos de textos. Assim, o Relatório de Inquérito só pode ser produzido/assinado pelo Delegado de Polícia, da mesma forma que a Denúncia só pode ser produzida/assinada pelo Promotor de Justiça e a sentença, pelo Juiz que preside o processo. Outros gêneros, como despachos e ofícios, são de domínio menos restrito e podem ser produzidos tanto pelo Juiz, pelo Delegado de Polícia e pelo Promotor.

3.2. O sistema de gêneros

Diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas, de forma organizada, compõem um sistema de gêneros. Um sistema harmoniza o trabalho discursivo, as relações sociais e a circulação de gêneros no interior de uma instituição. O critério utilizado para se caracterizar um sistema é a relação de interdependência que existe entre as produções discursivas, que lhes dá a configuração de uma rede.

No processo selecionado como *corpus* dessa pesquisa, somando-se os conjuntos de gêneros de todos os sujeitos processuais, formou-se uma rede constituída pelos seguintes atos e peças:

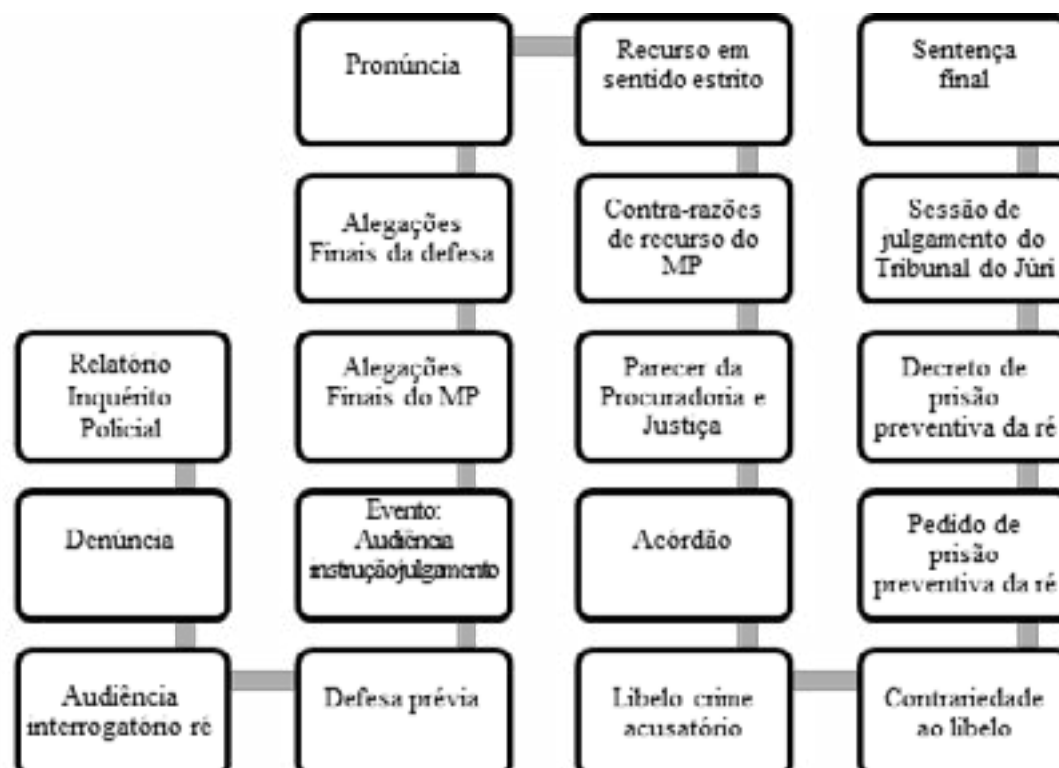


Figura 1. Esquema representando os principais atos e documentos produzidos no Processo/*corpus*

4. A realização de atividades

Observamos que nessa rede onde se imbricam conjuntos de gêneros produzidos por vários sujeitos processuais, um ato ou documento não poderia ser produzido sem que outro o fosse previamente. Existe uma forte relação de interdependência entre as práticas, regulamentada pela legislação processual penal.

Assim, o Relatório de Inquérito Policial (RIP), produzido pelo Delegado de Polícia, fez com que a notícia de ocorrência do suposto crime de autoaborto chegasse às portas do Judiciário. O RIP é uma peça portadora de certa orientação argumentativa, embora da interpretação da legislação processual depreenda-se que ela deveria ser apenas informativa. Os atos de fala que compõem esse proferimento são de natureza assertiva e declarativa e, como tiveram suas condições de sucesso satisfeitas, foram hábeis para a finalidade a que se destina esse gênero: comunicar um fato tido como criminoso à instância judiciária.

Com base nas informações aí contidas, o Promotor de Justiça elaborou sua Denúncia. Por meio dela, esse sujeito processual legalmente habilitado, construiu uma tese acusatória em face da ré e encaminhou essa tese ao Juiz de Direito, para que ele tomasse as providências necessárias à instauração do processo penal. Observamos que a Denúncia reelabora o conteúdo do RIP. O mandamento legal de expor os fatos imputados à ré é cumprido mediante atos de fala assertivos, que dão à peça a aparência de uma narrativa. Sobressai aqui seu conteúdo diretivo, uma vez que, para produzir amplos efeitos no mundo jurídico, a Denúncia precisa ser aceita pelo Juiz, daí a importância do ato de requerimento situado ao final da exposição dos fatos. Destacamos, ainda, o forte teor argumentativo aí observado, pois é necessário que seu locutor consiga angariar a adesão da instância julgadora para o propósito de processar a ré. No caso analisado, o Promotor obteve êxito quanto a esse propósito, já que o Juiz acatou a Denúncia e determinou a instauração do feito.

Em seguida, foram praticados os atos processuais de praxe, como as oitivas da ré e das testemunhas, e foram realizadas certas diligências.

Iniciou-se a fase das Alegações Finais, na qual acusação e defesa devem fazer um levantamento de tudo o que consta dos autos e apresentar os argumentos que sustentam suas teses. Temos aqui um dos pontos altos da argumentação nesse processo.

Primeiramente, manifestou-se o Promotor de Justiça, que apresentou suas alegações de forma escrita. Como essa peça é uma “pretensão fundamentada” do Promotor à admissibilidade da acusação contra a ré, predominam atos de fala assertivos, por meio dos quais o locutor narra os fatos teoricamente praticados pela ré e introduz as vozes das testemunhas para fundamentar seu propósito condenatório. Chama a atenção, aqui, a introdução do discurso relatado como recurso argumentativo. O Promotor também lança mão de uma gama variada de argumentos, entre os quais destacamos o estabelecimento de uma relação de comparação entre os depoimentos prestados pela ré na Delegacia e em Juízo; o apelo a um lugar comum da qualidade para tornar mais verossímil a hipótese de que ela teria mesmo praticado o aborto

voluntário e o encaixe de citações de jurisprudência a corroborar seu ponto de vista. Encerrando o proferimento, localizamos um ato diretivo de requerimento, que é fundamental para a caracterização do gênero Alegações Finais, pois, mais uma vez, a faculdade de decidir pelo acatamento, ou não, do pedido formulado pelo Promotor, cabe ao Juiz de Direito.

Para responder às alegações da acusação, a defesa apresentou também suas razões e de forma escrita. Assim como seu oponente, o Defensor formulou atos assertivos para reconstruir os fatos atribuídos a sua cliente, sempre com o cuidado de suprimir as informações que pudessem prejudicar a imagem desta. A argumentação fundou-se no encaixe de vozes narrativas, na contestação à prova pericial e na citação de julgados. A exposição argumentada da crença na não-realização da conduta pela ré encerra-se com o ato diretivo de requerimento, por meio do qual o Advogado postula a impronúncia de sua cliente.

Na sequência do processo, veiculada pela Sentença de Pronúncia, surge a voz do Juiz de Direito: o sujeito que tem o poder de dizer sobre a plausibilidade maior de uma ou outra tese e, com isso, teoricamente, dirimir o conflito instaurado entre as instâncias de acusação e defesa. Contudo, seu poder é limitado pelos dispositivos de lei e sua decisão não pode ser fruto do arbítrio. Daí a obrigação de fundamentar as sentenças. Os efeitos sociais alcançados por uma Sentença de Pronúncia são muito amplos, sobretudo para a situação jurídica da acusada, sobre a qual, a partir desse momento, passa a recair uma carga acusatória pesada e de consequências graves. Por essa razão, pensamos nesse proferimento como um macroato declarativo, na medida em que é capaz de modificar a situação jurídica de um sujeito pelo simples fato de sua enunciação com caráter de publicidade e oficialidade.

Prolatada a Sentença de Pronúncia, inicia-se no interior da secretaria do Fórum uma movimentação a fim de conferir a ela esse caráter de publicidade e oficialidade ao qual nos referimos. Mais uma vez, verificamos que essa atividade é realizada por meio do trabalho com gêneros textuais, só que, desta feita, são utilizados modelos bem mais simples, formulaicos mesmo, tão padronizados que são apostos nas páginas do processo por registro com carimbos. Apesar da simplicidade da linguagem, tais gêneros são muito eficientes para a consecução da tarefa a que se destinam.

Por não concordar com a Pronúncia, o Defensor exercitou o direito da ré de submeter o caso à apreciação de um colegiado de juízes. Para isso, ele ingressou com um recurso e apresentou suas razões. O processo, então, subiu para o Tribunal. O Promotor de Justiça respondeu com suas contra-razões de recurso; o Procurador manifestou-se, em Parecer, como favorável à manutenção do inteiro teor da Pronúncia e, novamente, o caso foi submetido à decisão de magistrados. Essa decisão tomou corpo por meio do Acórdão, que é uma peça processual resultante do entendimento de três Desembargadores (termo usado para designar os juízes que atuam nas instâncias superiores) e que, em muitos aspectos, segue o padrão das sentenças de primeira instância.

Após a confirmação da Sentença de Pronúncia pelos Desembargadores e cumpridos os trâmites legais, finalmente, foi realizada a Sessão de Julgamento da ré pelo Júri Popular. No plenário, ela alterou profundamente o conteúdo das declarações que vinha prestando até ali: não mais confessou a prática abortiva e substituiu a afirmação pela dúvida, ao dizer que não sabia nem mesmo se estivera grávida. Parece-nos, então, que parte dos jurados se convenceu de que as provas dos autos eram frágeis demais e quatro deles votaram pela absolvição por insuficiência do conjunto probatório.

Restava ao Juiz trazer para o processo a decisão do Corpo de Jurados. Por meio de uma nova Sentença, ele ratificou a decisão dos jurados, ou seja, declarou um fato que já existia no mundo e, ao mesmo tempo, criou um estado de coisas novo: quanto à acusação de ter praticado crime de autoaborto, fez constar que a ré não devia nada à Justiça.

À medida que eram produzidos e lançados aos autos todos esses proferimentos, que, juntos, formaram uma rede dialógico-argumentativa, a verdade acerca da conduta imputada à acusada era construída e reconstruída pelos sujeitos processuais, surgindo, ao final, como resultado desse sistema de gêneros e atividades sociais.

Dessa forma, o Processo Penal pode ser considerado um sistema de gêneros, uma vez que os textos que constituem seus autos não podem ser analisados isoladamente; eles fazem parte de uma rede constituída de outros textos, que ajudam a realizar atividades específicas que competem aos participantes do sistema. Esses participantes — os operadores do Direito — fazem uso de uma série de documentos que podem ser reconhecidos por funções e formas específicas, configurando-se em gêneros discursivos que se inter-relacionam para se alcançar um fim.

5. Considerações finais

Da análise do encadeamento dos atos e peças processuais produzidos pelos sujeitos que atuaram no Processo/*corpus*, pode-se abstrair uma série de esclarecimentos à luz da dinâmica dos gêneros discursivos. De um lado, o encadeamento das peças e atos permite a visualização do que seja um conjunto de gêneros e de como conjuntos de gêneros diferentes se imbricam, compondo um sistema através do qual se dá o efetivo andamento de um processo penal na justiça.

Nessa instituição, todos os atos são documentados, certificados, atestados, de acordo com uma regulamentação minuciosa da lei processual, em que tudo segue uma ordem rigidamente estabelecida. De outro lado, a sequência das peças evidencia os fatos sociais que os sujeitos realizam por meio da utilização de textos: uma vez instaurada uma relação processual penal, ainda que o réu seja absolvido ao fim do julgamento, terá havido uma modificação na realidade social.

No mesmo sentido, Bazerman (2005, p. 146) postula que a organização do trabalho discursivo e das relações sociais no interior de um domínio, através dos sistemas de gêneros, é vista de forma muito nítida nos discursos jurídicos processuais. Neles, “[...] o trabalho todo é realizado no desenrolar de uma série de textos e enunciados;

todos os recursos externos, para se tornarem relevantes aos procedimentos jurídicos, precisam ser incorporados na sequência de enunciados por um processo de tradução e avaliação.”

Essa afirmação é corroborada por uma máxima vigente no direito, segundo a qual “o que não está nos autos não está no mundo”, o que implica dizer que o Juiz deve julgar uma causa levando em conta apenas o que está materializado nos autos; todos os recursos externos, se não carreados ao feito, devem ser ignorados pelo julgador.

As análises aqui realizadas confirmam ainda a hipótese defendida por Fuzer e Barros (2008) de que o complexo sistema de gêneros em que se constituem os autos de um Processo Penal funciona como um dos mecanismos de manutenção do caráter altamente especializado das atividades realizadas pelos representantes da instituição jurídica.

Referências bibliográficas

- Amossy, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.
- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bazerman, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.
- Bittar, E. C. B. (2009). *A linguagem jurídica* (4a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Bourdieu, P. (2008). *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer* (2a ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Fuzer, C., & Barros, N. (2008, janeiro/abril). Processo Penal como sistema de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, 8(1). Recuperado em 2 setembro, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322008000100003&script=sci_arttext.
- Mari, H. (2001). Atos de Fala: Notas sobre origens, fundamentos e estrutura. In H. Mari et al. (Orgs.), *Análise do Discurso: fundamentos e práticas* (pp. 93-131). Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG.
- Mendes, P. H. A. (2004). Os gêneros discursivos em debate: análise de uma crônica de L. F. Veríssimo. In I. L. Machado & R. Mello (Orgs.), *Gêneros: reflexões em Análise do Discurso* (pp. 119-140). Belo Horizonte: UFMG.
- Mirabete, J. F. (2001). *Processo Penal* (13a ed.). São Paulo: Atlas.
- Searle, J. R. (1976). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1995). *The construction of social reality*. New York: Free Press.
- Travaglia, L. C. (2002). Gêneros de texto definidos por atos de fala. In A. Zandwais (Org.), *Relações entre pragmática e enunciação* (pp. 129-153). Porto Alegre: Sagra Luzzato.

Implicancias e impacto de la prueba CODICE DERECHO en la Universidad de Chile: Alfabetización académica en vistas al género jurídico

Implications and impact of the test CODICE law at the University of Chile: Academic Literacy legal gender views

Sanndy Infante & María Francisca Elgueta

Profesora e investigadora de la Facultad de Derecho, Universidad de Chile

Investigadora asociada a la Facultad de Derecho, Universidad de Chile

spinfant@uc.cl cpudd2@derecho.uchile.cl

Resumen

Esta presentación se propone exponer una experiencia de innovación pedagógica en la formación Jurídica que surge a partir de la aplicación de una prueba (CODICE DERECHO), la cual mide competencias lectoras y escriturales en esta disciplina a estudiantes que ingresan al pregrado. La elaboración del instrumento, y las estrategias didácticas de acompañamiento a estudiantes, han implicado un trabajo transdisciplinario, que se ha traducido en un proceso de Alfabetización académica a partir de la utilización y enseñanza de diversos Géneros jurídicos.

Así, en esta instancia se abordan las siguientes temáticas: alfabetización académica y discurso jurídico, el modelo de la prueba CODICE-Derecho como instrumento innovador para la medición de habilidades comunicativas en estudiantes de pregrado; por otro lado los géneros jurídicos y cómo es posible ahondar en el aprendizaje de ellos a partir de la alfabetización académica en una línea informada por la Lingüística Sistémico Funcional y, finalmente, s una propuesta metodológica para el desarrollo de estas competencias desde un modelo ecológico.

Todo lo anterior es en vistas de una clasificación realizada de los discursos que se desarrollan en el contexto de las Ciencias jurídicas, lo que se traduce en una propuesta sistémica de estas realizaciones lingüísticas en consonancia con las nociones de Género y Registro (Martin y Rose, 2008) , así como la noción misma de género (Bajtín, 1982; Pardo Abril, 2007).

Palabras claves: Alfabetización académica; Lingüística forense; Géneros jurídicos; Trabajo multidisciplinario (transdisciplinariedad); Prueba CODICE-DERECHO; Experiencia pedagógica.

Abstract

This presentation intends to express an experience of educational innovation in legal education arising from the application of a test (CODICE RIGHT), which measures reading and scriptural skills in this discipline to students entering undergraduate. The development of the instrument and accompanying teaching strategies students have involved an interdisciplinary work, which has resulted in a process of academic literacy from the use and teaching of various legal Genres.

Thus, in this instance the following issues are addressed: academic literacy and legal discourse, the model test CODICE-law as an innovative instrument for measuring communication skills in undergraduate students; on the other hand the legal gender and how it is possible to delve into learning them from the academic literacy in an informed by Systemic Functional Linguistics line and eventually is a methodology for developing these skills from an ecological model.

All this is in view of a classification made speeches that develop in the context of legal sciences, which results in a systemic approach of these linguistic realizations consistent with the notions of genre and register (Martin and Rose, 2008) as well as the very notion of genre (Bakhtin, 1982; Pardo April, 2007).

Keywords: Academic Literacy; Forensic linguistics; Legal gender; Multidisciplinary work (transdisciplinarity); Try CODICE -LAW; Educational experience.

1. Introducción

La presente investigación fue desarrollada en el contexto de la Unidad de Pedagogía y Didáctica del Derecho perteneciente a la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Esta aborda las siguientes temáticas: alfabetización académica y discurso jurídico, el modelo de la prueba CODICE-Derecho como instrumento innovador para la medición de habilidades comunicativas en estudiantes de pregrado, por otro lado los géneros jurídicos y cómo es posible ahondar en el aprendizaje de ellos a partir de la alfabetización académica en una línea informada por la Lingüística Sistémico Funcional y, finalmente, se revisará una propuesta metodológica para el desarrollo de estas competencias desde un modelo ecológico.

En primer lugar, en cuanto a lo que es la alfabetización académica y, en este contexto, el discurso jurídico, es clave considerar que un proceso de enseñanza de un género específico en la educación superior requiere de más de un criterio experto al momento de trabajar en él. En otras palabras, demanda un equipo de trabajo de tipo transdisciplinar: por un lado el rol del lingüista, en tanto experto en materia de discurso, género y lingüística textual; así también desde la pedagogía en cuanto es clave que quienes desarrollan trabajos de enseñanza dentro de la universidad deben conocer formas, modelos y metodologías, entre otros, que ayuden a la oportuna adquisición de competencias en vistas a un perfil de egreso; por último, profesionales

pertenecientes a la disciplina “meta”. Se entiende por esta última como aquella en la cual se llevará a cabo el proceso de alfabetización, esto porque no es lo mismo la enseñanza de un género discursivo para estudiantes de una carrera de la salud en contraposición a quienes cursan un pregrado en ciencias sociales ya que son distintos los géneros textuales que circulan en esos medios académicos, por mencionar un ejemplo. Así, se justifica un trabajo que se nutra de distintas disciplinas expertas en vistas al desarrollo de un saber hacer real y en conexión con las competencias necesarias para un determinado perfil de egreso.

Por otro lado, desde la experiencia de la Unidad se ha sumado también el trabajo de un experto en Sociología, a fin de poder hacer otro tipo de análisis a partir de los resultados mismos de la prueba CODICE-Derecho. Con lo anterior, se ha entendido desde dichas conclusiones el impacto que puede tener la Lingüística dentro del Derecho, esto porque dicha disciplina “también representa el sistema de valores de una sociedad, porque impone a los ciudadanos tanto derechos como deberes, y castiga los comportamientos que van en contra de las normas sociales” (Turell, 2005, p. 15). Los lingüistas como expertos en el uso de la lengua y el discurso son completamente conscientes de la implicancia que tienen estos y otros elementos asociados a la disciplina en las Ciencias jurídicas, mas esto no siempre es así cuando desde el Derecho se mira a las Ciencias del lenguaje, ya que no es de forma necesaria obvio el impacto de los géneros en el ejercicio de la profesión. Ante esto es posible señalar que distintas investigaciones de caso (Álvarez, 2008; Alcaraz, 2005; Montolío, 2008; Moyano, Natale & Valente, 2005) muestran la necesidad de implementar, en distintos niveles de curso de la carrera, modelos de alfabetización para el desarrollo de competencias genéricas que les ayude a tener un óptimo desarrollo a nivel discursivo-textual en relación al ejercicio de su profesión.

En tercer lugar, el elemento clave que ayuda a construir una panorámica del cómo llegan nuestros estudiantes la facultad en materia de habilidades comunicativas es la prueba CODICE-Derecho. Esta es diseñado por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo de la Universidad de Chile (DEMRE) conjuntamente con la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho y profesores de la Facultad, para medir los niveles de comprensión de lectura y de escritura que poseen los alumnos de primer año del pregrado (Cabrera, 2014, p. 2). Es de relevancia señalar que dicha prueba es innovadora en tanto trabaja con el discurso situado — es decir que el estudiante que ingresó a Derecho se relacione con textos que sean de la disciplina- y en relación a competencias genéricas — en otras palabras, habilidades transversales a toda carrera perteneciente a la educación superior, pero en directa relación con el quehacer mismo del pregrado en cuestión -.

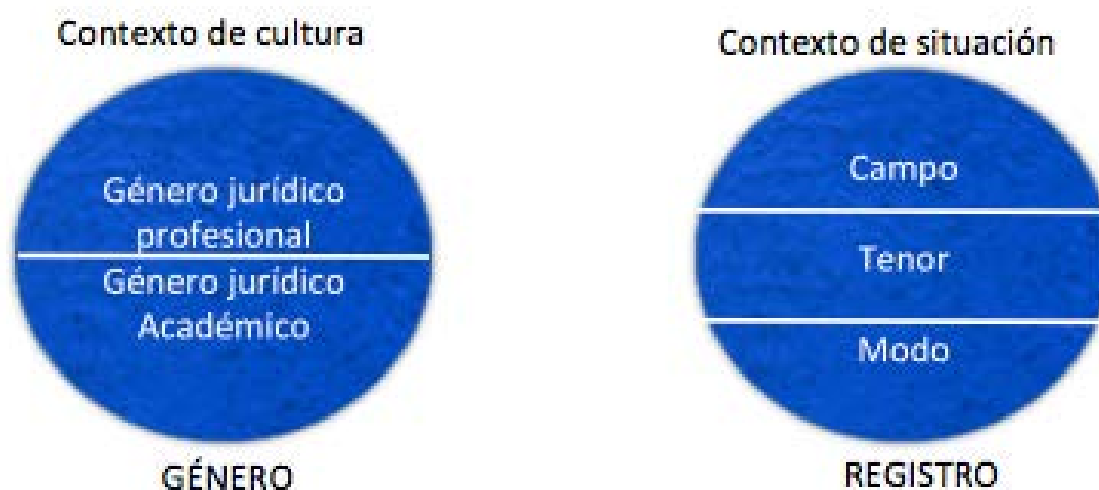
En último orden, esta investigación tomó en cuenta dos hipótesis: la primera es que el modelo CODICE DERECHO obedece a una perspectiva sistémica en el uso de la lengua, gracias a que los discursos jurídicos son propios de la comunidad a la que se implementa este instrumento, y con lo anterior busca revisarse las competencias lecto-escriturales en consideración del contexto cultural de la profesión. Y, por otro

lado, la segunda es que se está realizando una innovación que se está realizando en la formación jurídica, debido a que la Prueba CODICE DERECHO ha impactado en procesos de: trabajo multidisciplinario, investigación en géneros jurídicos, alfabetización académica y talleres de acompañamiento.

2. Género jurídico como instrumento pedagógico

Entender la utilidad del discurso jurídico solo en el ejercicio mismo de la profesión sería dejar de lado el potencial pedagógico que esta realización lingüística posee. En efecto, es de suma relevancia comprender que los distintos textos pertenecientes al género jurídico, en su análisis y estudio dentro del pregrado, son elementos que ayudan a los estudiantes a insertarse en un determinado contexto de cultura, o Género, y luego de eso que puedan adquirir distintas herramientas que den cuenta de un contexto de situación, o Registro, y en último orden que puedan entender el texto en contexto. Es decir, el modelo que se está adoptando en este marco institucional es de tipo ecológico, propio de la Lingüística Sistémico Funcional. La siguiente figura refleja la división que se ha considerado para abordar la enseñanza del género jurídico en este marco institucional:

Esquema 1



El contexto de cultura es aquel que marca una diferencia al momento de realizar el proceso de alfabetización, dentro de las Ciencias jurídicas, en tanto se hace consideración de un Género jurídico profesional (GJP) y un Género jurídico académico (GJA). Esto surge desde lo que se entiende por género desde Bajtín (1982), que sería por una parte una práctica discursiva que es propia de una esfera social, o contexto, y por otra una construcción verbal que identifica mediante sus componentes el tipo de intercambio lingüístico que se desarrolla (Zayas, 2012, p. 66). Asimismo, los individuos que realizan las acciones que dan nacimiento al género, por lo que no es unívoco. A saber, en términos de Ducrot (Pardo Abril, 2007) los sujetos son complejos y plurales, lo que hace necesaria una diferenciación para poder identificar quiénes son

los que hablan (sujeto material de la enunciación) y cuáles son los que se construyen discursivamente. La construcción de la intersubjetividad y/o posicionamiento de los puntos de vista en el discurso no se da solo en qué es lo que está, sino también, qué es lo que no está. Entendida esta complejidad, la relación entre las esferas de la actividad humana y el uso de la lengua es diversa, debido a que existen múltiples acciones que implican al discurso en su desarrollo. De esta manera, es posible señalar que el uso de la lengua se lleva a cabo mediante enunciados concretos (Bajtín, 1982), los cuales se vinculan de forma íntima con la praxis humana. Hay quienes señalan que la práctica social determina a la práctica discursiva (Fairclough, 2003), lo que llevaría a hablar de una praxis social. Sin embargo lo anterior, dentro de estas se reflejarán condiciones específicas de las esferas de la actividad humana o, en otras palabras, una materialización que se producirá al interior de una estructuración que determinará el desarrollo del enunciado. Así, se entiende cómo hay una complejidad en la noción de género discursivo, en la medida que se convierten en géneros por el hecho de volverse relativamente estables en una situación comunicativa.

Tras lo anterior, es necesario aclarar el GJP como el GJA no son iguales y, debido a esto último, desde nuestra consideración no deben ser enseñados en las mismas etapas de la formación del abogado. En esta oportunidad solo se profundizará en el primer tipo de género.

2.1. Género jurídico profesional (GJP)

Este género, en consideración a lo presentado por Álvarez (2008), es posible caracterizarlo del siguiente modo:

- **Discurso normativo:** es el texto que sirve de estudio de la técnica legislativa, el cual nace a partir de la redacción de leyes
- **Discurso parlamentario:** erigido desde el poder legislativo, en tanto los sujetos que lo realizan se ven regulados por normas que moderan los turnos de habla
- **Discurso forense o judicial:** se realiza en la administración de la justicia, por lo que implica fallos, sentencias, actos, entre otros. Esto, en términos de Álvarez (2008) es “el discurso de poder institucionalizado del campo de la justicia” (p. 139).

Todas estas realizaciones lingüísticas responden a situaciones comunicativas bastante específicas y especializadas, y así también, los sujetos que se ven implicados son conocedores de estos distintos tipos de textos mediante la praxis. En otras palabras, están estos productos de la lengua enmarcados “dentro de un ritual comunicativo específico del campo jurídico y tienden a lograr la adhesión del auditorio, a refutar las tesis adversas e insertar el discurso en el sistema de valores imperantes o a producir una ruptura con este” (Álvarez, 2008, p. 139). De esta manera, características clave en cuanto a los GJP son su sentido performativo, sus rasgos macroestructuralmente dominantes y los efectos/consecuencias para la sociedad que tienen al momento de realizarse.

En tanto lo que respecta al sentido performativo, al enunciarse un discurso asociado a este tipo de género se está haciendo un cambio en la realidad. Esto atiende a lo que se conoce como *performative utterances*. En cuanto a lo que son los rasgos más predominantes en los textos emitidos en el contexto profesional del Derecho, es posible sintetizarlo del siguiente modo:

Tabla 1

Aspecto	Textualidad discursos jurídicos en Alcaraz (2005)	Textualidad discursos jurídicos en Montolio (2008)
Gramatical	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gerundios con errores de concordancia. 2. Abuso de oraciones subordinadas. 3. Exceso de cláusulas restrictivas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Predominio de estructuras impersonales y pasivas. 2. Construcción de períodos oracionales excesivamente dilatados 3. Exceso de subordinación mediante incisos, cláusulas absolutas, gerundios
Semántico, Léxico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Polisemia 2. Expresiones “estereotipadas” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulario subtécnico 2. Opacidad de la significación debido a anacolutos y problemas a nivel de la cláusula.

Es importante recordar que, por lo general, estos textos son producidos por hablantes que no poseen necesariamente un manejo experto en materia discursiva. Con lo anterior, rasgos tales como el exceso de subordinación, por ejemplo, implican que un estudiante al momento de acceder a este tipo de texto puede ser complejo en el proceso de decodificación del contenido textual, ya que la subordinación implica una alta cantidad de información “empaquetada” dentro de un enunciado. Así, se hace necesario una instancia de adaptación y tránsito para el alumno, que esté apoyada por estrategias didácticas y en consideración de elementos tales como el empleo de un código propio de este contexto de cultura. De este modo, dificultades como las vistas en el ámbito semántico, por mencionar otro caso, se van subsanando en la medida que se alfabetice al estudiante.

Finalmente, el efecto en la sociedad que posee la realización de todo discurso perteneciente al GJP es un fenómeno muy interesante. Por ejemplo, cuando dos personas contraen matrimonio, en el momento en que uno de los conjugues señala “sí, acepto” está cambiando no solo su realidad de mundo, sino además la de su pareja, su familia y conocidos: al casarse debe aceptar ciertas normas, como la fidelidad, y hacerse cargo de ciertos aspectos, como el apoyo incondicional hacia el otro contrayente en caso de enfermedad. Otro caso es cuando un juez dicta una sentencia en un caso penal: si alguien es condenado a una cadena de 15 años de presidio sufre un cambio relevante en su vida, así como también en el estado de mundo de su círculo cercano y, por otro lado, de quiénes se ven beneficiados con la condena en

sí (víctimas). Por este y otros motivos, los futuros abogados necesitan adquirir los conocimientos lingüísticos necesarios para la producción, la interpretación y análisis de las diferentes tipologías textuales presentes en los distintos formatos discursivos jurídicos (Álvarez, 2008, p. 140).

3. Metodología de implementación de la Alfabetización académica desde una perspectiva Sistémica funcional

Tanto la realización profesional, así como la académica, del género jurídico implica un “carácter especializado de sus contenidos que requiere del receptor un cierto conocimiento de las leyes y de su funcionamiento, o el uso de terminología específica que los futuros juristas suelen aprender a manejar e interpretar a lo largo de su formación profesional” (Montolío, 2008, p. 36). De este modo, la delimitación entre uno u otro tipo de discurso ayuda a los aprendientes no solo a adquirir un mayor dominio en las herramientas que debe emplear en las Ciencias jurídicas, sino que además le entrega un saber experto en materia textual a partir de la alfabetización. Así, todo esto se enmarca en lo que Lave y Wenger denominaron *comunidad de práctica*, en tanto se desarrollan “relaciones de aprendizaje situado que se establecen no solo entre un aprendiz y su maestro, sino que también involucran a otros aprendices” (Harvey, 2009, p. 632).

En vistas a lo anterior, el Género jurídico en general implica un “carácter especializado de sus contenidos que requiere del receptor un cierto conocimiento de las leyes y de su funcionamiento, o el uso de terminología específica que los futuros juristas suelen aprender a manejar e interpretar a lo largo de su formación profesional” (Montolío, 2008, p. 36). Para implementar un modelo de alfabetización académica se hace necesario comprender que el aprendizaje del Género jurídico no es algo *per natura*, es decir, no es un saber que se adquiera de inmediato o que refleje un indicador de logro que los estudiantes poseen al momento de hacer ingreso a la educación superior (Moyano, Natale & Valente, 2005, p. 2). De esa forma, es imperativo que quienes nos encontramos en la docencia dentro del contexto de la educación superior nos hagamos cargo del desarrollo de estas habilidades blandas , sobre todo porque “enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diferentes formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita” (Zayas, 2012, p. 66). Lo anterior en consideración del contexto de cultura en que se está enseñando: sería infecundo entregar como herramienta comunicativa a los estudiantes un género estándar si, luego de esa instancia de alfabetización, deberán enfrentarse con textos propios de la disciplina y sin mayor relación o implicancia del aprendido con anterioridad. Esto entra en el pensamiento mismo de la Lingüística Sistémico Funcional, en cuanto el aprendizaje es una “expansión del potencial de significación y las diferentes actividades sociales como géneros que implican constricciones discursivas particulares” (Halliday, 1993 y Martin y Rose, 2008 en Moyano, 2010, p. 466).

El aprendizaje de la lectura conlleva “mucho más que dominar aspectos formales del lenguaje: significa aprender los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en que se interactúa” (Zayas, 2012, p. 72).

- Los elementos de la situación comunicativa
- La estructura mediante la cual se organizan los contenidos
- Las formas lingüísticas que reflejan a nivel textual los factores de la interacción

Con lo anterior, tal como Álvarez (2008) considera, el discurso jurídico es “un proceso de interacción enunciativo-interpretativo que remite al análisis de los distintos ‘enunciadores’, a las relaciones que se establecen con los destinatarios y a las variadas estrategias argumentativas que se ponen en escena” (p. 139), Es decir, un desempeño favorable en el ámbito profesional implica un trabajo que preceda a este nivel de abstracción descrito: un proceso de aprendizaje en materia lingüístico-jurídica exige tiempo, dedicación y políticas desde la institución que respalden esta labor. Ahora bien, por otro lado es importante considerar metas más cercanas en esta materia. En otras palabras, la medida en que un proceso de alfabetización académica sirve a los estudiantes es también en la enseñanza de modelos y estrategias que funden competencias que ayuden en su desempeño, sea ya en las distintas asignaturas que tienen, o en la elaboración de requisitos de egreso (memoria, tesis, entre otros). Así, dichas habilidades de tipo transversal buscan apoyar al estudiantado también en esta materia, asunto no menor si se consideran los múltiples factores que inciden al momento de finalizar el plan de estudios en la universidad.

Ahora, ¿por qué enseñar géneros? Porque “los géneros sociales o académicos, tal como funcionan en sus respectivos medios, son objeto de transposición didáctica, y en tanto dejan de ser estrictamente lo que son y pasan a ser objeto de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje” (Zayas, 2012, p. 74). Es este un instrumento no solo de enseñanza, sino además de aprendizaje, para el estudiante en cuanto va en vistas al desarrollo de competencias propias del ejercicio de la profesión que eligió al momento de hacer ingreso a la educación superior. Es importante aclarar que, tal como señala Tobón (2006), “las competencias son un enfoque y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular [...]” (p. 7). Es decir, las competencias deben centrarse y tomar como directrices elementos metodológicos y aspectos conceptuales en virtud a ciertos factores, como son la integración de saberes en el desempeño — saber ser, saber hacer, saber conocer, saber convivir.

En último lugar, a grandes rasgos la metodología que ha decidido adoptar la Unidad de Pedagogía universitaria y Didáctica del Derecho ha sido en base a los siguientes criterios:

- Implementar instancias que instruyan al estudiante en su fase inicial de aprendizaje en vistas a un buen desempeño académico en materia escritural. Esto puede ser segmentado en virtud a los resultados de los alumnos en la Instruir y/o reforzar a quienes no cumplieron con las condiciones mínimas escriturales dentro de la prueba CODICE

DERECHO.

- Generar estrategias de trabajo con la Dirección de asuntos estudiantiles en vistas al programa SIPEE (desde la Unidad de Pedagogía Universitaria y didáctica del Derecho).

Por otro lado, se realizaron talleres de alfabetización y apoyo académico en consideración de las necesidades reflejadas luego de la prueba CODICE-Derecho:

a. Taller de técnicas de comprensión lectora:

- Comprender: revisión preliminar de los elementos que se presentan en una primera entrada de lectura
- Analizar/sintetizar: lectura selectiva
- Analizar/interpretar: reproducción del contenido
- Inferir: empleo de paráfrasis y reflexión frente a un aspecto ya presentado
- Sintetizar: a nivel global y local en consonancia con una lectura indagatoria
- Interpretar y evaluar: empleo de mapas mentales y redes conceptuales.

b. Taller de desarrollo de alfabetización académica

- Identificar las características discursivas de tres secuencias textuales: exposición, argumentación y narración.
- Escribir textos expositivos, argumentativos y narrativos ajustados al discurso de las ciencias jurídicas y sociales.
- Desarrollar un proceso de escritura en cuatro etapas.
- Recurrir a textos normativos sobre el español correcto para disipar dudas ortográficas y/o gramaticales.
- Redactar textos académicos breves, que respondan a las características discursivas de los textos de las Ciencias Jurídicas.

c. Taller de técnicas de estudio

- Implementación test David Kolb
- Apoyo pedagógico-docente informado en las necesidades mismas de la carrera
- Condiciones y estrategias para el estudio en situaciones de estrés académico

4. Discusión y proyección en cuanto a la enseñanza de Géneros jurídicos en el ámbito académico

A modo de conclusión, consideramos relevante abordar los siguientes puntos como meta en una siguiente instancia investigativa:

- Políticas institucionales de la Universidad: Al momento de preguntarse por qué es necesaria una política que aborde estrategias discursivas, en relación a las competencias y conocimientos que un egresado de Ciencias jurídicas y sociales debe tener, es en donde dentro de sus objetivos estratégicos considera el “ser una facultad que que desarrolla docencia de excelencia brindando una formación en Derecho, integrada al conocimiento de otras ciencias relevantes para la comprensión del fenómeno jurídico” (Facultad de Derecho Universidad de Chile, 2014, p. 12). La malla articula un saber hacer coherente con el perfil de egreso, sin embargo aún es necesario hacer énfasis en estrategias que habiliten de manera progresiva al estudiante de pregrado en relación al grado académico que está cursando. pertinente considerar que las habilidades lecto-escriturales son una herramienta comunicativa y una herramienta básica que deben poseer en calidad de personas que tienen una capacidad de reflexión y análisis crítico avanzado. Esto porque, al hallarse interesados no tan solo en el conocimiento jurídico, sino también en ciencias afines, las posibilidades de abordar los distintos fenómenos que se presentan en el ejercicio del Derecho, implica un manejo estratégico del discurso y una comprensión mayor de su contenido. Así, para poder lograr esto, es pertinente hacer un avance gradual en materia de alfabetización académica, más aún ante la amplia posibilidad de ejercicio que tiene la profesión. Con lo anterior, el aprendizaje de materia discursiva en un ámbito jurídico “plantea la superación de la concepción referencial del lenguaje, haciendo emerger las valoraciones sociales que subyacen en este tipo de discurso y la fuerte carga de poder institucionalizado que conlleva” (Álvarez, 2008, p. 141). No solo elementos del texto se encuentran implicados en la alfabetización académica: puntos cruciales en materia pragmática también entran en diálogo al momento de comunicar aquello que subyace en el enunciado legislativo. Actualmente no solo existe un interés por parte de la Unidad en materia de Alfabetización, sino a nivel general de esta casa de estudios. Un claro ejemplo de ello es el desarrollo del programa de Lectura y Escritura académica (LEA-UChile), perteneciente a la Vicerrectoría de Asuntos académicos de la misma universidad. Con dicho equipo profesional se han realizado instancias de apoyo, principalmente en cuanto a la capacitación de tutores-par en materia de alfabetización por parte de profesionales del LEA, para así ser un apoyo más en este proceso dentro de nuestra facultad.
- Despliegue académico: se hace imperativo un trabajo en equipo que considere el desarrollo y/o potenciación de las siguientes esferas propias del contexto académico:

- Pedagógico, mediante el desarrollo y ejecución de instancias que apoyen y eduquen en las competencias pertinentes a los estudiantes. Es importante señalar que, tal como Álvarez (2008) considera, el discurso jurídico es “un proceso de interacción enunciativo-interpretativo que remite al análisis de los distintos ‘enunciadores’, a las relaciones que se establecen con los destinatarios y a las variadas estrategias argumentativas que se ponen en escena” (p. 139), Es decir, un desempeño favorable en el ámbito profesional implica un trabajo que preceda a este nivel de abstracción descrito: un proceso de aprendizaje en materia lingüístico-jurídica exige tiempo, dedicación y políticas desde la institución que respalden esta labor.
- Investigativo, a partir de un trabajo en conjunto para el desarrollo del conocimiento en vistas a los distintos criterios expertos que se ven involucrados.
- Divulgativo, mediante instancias de difusión académica, como es la Revista de la Unidad de Pedagogía y Didáctica del derecho, o jornadas de discusión en relación a este tema, como la implementación de congresos llevados a cabo por la misma Unidad.
- Impacto de instrumentos de medición, no tan solo en su implementación, sino además en un análisis acabado de sus resultados y los protocolos que emanan a partir de ellos para la mejora de la enseñanza en el contexto de la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1999). Las unidades de la composición textual. En J. M. Adam. *Lingüística de los textos narrativos* (pp. 40-92). Barcelona: Ariel.
- Alcaraz, E. (2005). La lingüística legal: el uso, el abuso y la manipulación del lenguaje jurídico. En E. Alcaraz. *Lingüística Forense, lengua y derecho: Conceptos, métodos y aplicaciones*. Barcelona: Petició.
- Álvarez, G. (2008). La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la Carrera de Abogacía. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 6(11), 137-148.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín. *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México, DF: Siglo XXI.
- Bordieu, P. (1985). *Qué significa hablar*. Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal.
- Bozu, Z., & Canto Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Cabrera Pommiez, M. (2014). El instrumento CODICE-Derecho y su aplicación en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 1(1), 2-19.

- Eggins, S. (2002). El contexto de la cultura: el género y El contexto de situación: el registro. En S. Eggins. *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Facultad de Derecho, Universidad de Chile. (2014). *Plan de desarrollo institucional*. Recuperado el 12 de mayo, 2015, en <http://www.derecho.uchile.cl/facultad/presentacion/86962/plan-de-desarrollo-institucional>.
- Fairclough N. (2003). *Discourse and Social Change*. UK: Polity.
- Harvey, A. (2009). Acerca de la alfabetización académica y sus manifestaciones discursivas. En M. Shiro, F. Erlich & P. Bentivoglio (Eds.), *Haciendo discurso*. Homenaje a Adriana Bolívar (pp.627-645). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Hernández, J. (2014). Confiabilidad y propiedades psicométricas de los ítemes: prueba CODICE-Derecho Universidad de Chile. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 1(2), 105-120.
- van Leeuwen, T. (2008). Representing social actors. En T. van Leeuwen. *Discourse and Practice*. New Tools for Critical Discourse Analysis. New York: Oxford University Press.
- Leibowicz, J. (2000). Formación flexible. En J. Leibowicz. *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua*. Montevideo: Cinterfor.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). Getting going with genre. En J. R. Martin & D. Rose. *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Montolío, E. (2008). La escritura en el quehacer judicial. Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España. *Revista Signos*, 41(66), 33-64.
- Moyano, E., Natale, L., & Valente, E. (2005). *¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en texto en una materia universitaria*. Instituto del Desarrollo Humano.
- Pardo Abril, N. (2007). El discurso: sus recorridos analíticos. En N. Pardo Abril. *Como hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana* (pp. 43-76). Santiago: Frasis.
- Pezzeta, S. (2009). El discurso jurídico recontextualizado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Rosario. Análisis de dos materias del Ciclo básico. *Academia, revista sobre enseñanza del Derecho*, 7(14), 147-165.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Recuperado el 15 mayo, 2015, en http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf.
- Turell, M. T. (2005). Presentación. En M. T. Turell. *Lingüística Forense, lengua y derecho: Conceptos, métodos y aplicaciones*. Barcelona: Petició.

O gênero denúncia: um estudo da sua estrutura composicional

The denouncement genre: the study of its compositional structure

Anne Caroline Dias Rocha Prado, Márcia Helena de Melo Pereira & Larissa Carvalho de Macêdo Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

annee_carollinee@hotmail.com marciahelenad@yahoo.com.br larihmacedo@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é debruçar-se sobre a denúncia, um gênero da esfera jurídica que ainda carece de maior detalhamento. Tendo em vista que todas as áreas da nossa vida em sociedade estão organizadas em termos legais, conhecer os gêneros jurídicos é de suma importância para que exerçamos nossos direitos. A denúncia é um texto acusatório que inicia a ação penal pública e tem como objetivo levar ao conhecimento do juiz uma ação criminosa, solicitando que o suposto infrator seja punido de acordo com a lei. Para que uma denúncia alcance seu intento, alguns requisitos da sua configuração são de fundamental importância. Sendo assim, analisaremos a denúncia em seus aspectos composicionais, que dizem respeito à estruturação do texto, ou o modo como ele é organizado na sociedade, como é visivelmente reconhecido. Nosso suporte teórico está em Bakhtin (1997). Para ele, gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, do ponto de vista temático, estilístico e composicional, construídos sócio-historicamente nas mais variadas esferas da comunicação verbal existentes. Para atingir nosso propósito, recolhemos exemplares de denúncias do Ministério Público, da 1.^a Vara Crime de Vitória da Conquista – BA e da Vara Crime da Comarca de Mutuípe – BA. Totalizamos 16 denúncias. Analisando estes exemplares, pudemos reconhecer uma superestrutura do gênero denúncia com formas típicas da esfera judiciária, com elementos constitutivos mais rígidos, revelando poucas possibilidades de entradas subjetivas.

Palavras-chave: Gênero textual; Denúncia; Estrutura composicional.

Abstract

In this paper, we aim at focusing on the denouncement, a genre of the juridical sphere and which needs more descriptions. Considering that every area of our social life is organized in legal terms, knowing the juridical genres is of paramount importance to each one in order to perform their own rights. The denouncement is an accusatory text that opens the criminal case, it is aimed at making the judge conscious about the criminal case, requiring that the supposed offender be punished

according to the law. For a denouncement to reach its target, some requirements of its composition are fundamental. Thus, we will analyze the denouncement taking as a basis its compositional aspects that are related to the text structure, or the way how it is organized in the society, as it is visibly recognized. We base on Bakhtin (1997). For him, genres are “relatively stable types of utterances”, from a thematic, stylistic, compositional point of view, constructed socio-historically on the several spheres of the verbal communication that exist. In order to achieve our purpose, we collected samples of denouncements of the Public Prosecutor’s Office, the First Criminal District Court of Vitória da Conquista – BA, and the First Criminal District Court of Mutuípe – BA. Our analyses revealed that the denouncement has typical forms of the juridical sphere, with more strict constitutive elements, and demonstrating few possibilities of subjective incursions.

Keywords: Textual Genre; Denouncement; Compositional structure.

1. Introdução

De acordo com Bakhtin, os sujeitos organizam seu comportamento comunicativo parcialmente por meio do repertório de gêneros que emerge de suas próprias ações em determinadas ações sociais. Cada esfera de utilização da língua elabora, segundo o teórico, “seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros do discurso. A esfera jurídica é uma delas. Ela constitui uma instância discursiva autônoma, que é capaz de produzir suas próprias exigências e de influenciar outras instâncias que a cercam.

Tendo em vista a importância dos papéis desempenhados pelos operadores do Direito na vida dos cidadãos, já que a esta área é dado o poder de decidir sobre o patrimônio e até a liberdade das pessoas, tem-se considerado necessário o estudo de suas práticas sociais desempenhadas por meio da linguagem. Como diversas pesquisas tem mostrado, quanto mais dominamos um gênero com os quais necessitamos lidar, melhor nos comunicamos. Sendo assim, este trabalho versa sobre um gênero pertencente à esfera jurídica, ainda pouco investigado: a denúncia.

No direito penal, a denúncia é o texto acusatório que inicia a ação penal pública. Em outras palavras, é o ato no qual o representante do Ministério Público leva ao conhecimento do Juiz uma infração penal, manifestando a vontade de que seja instaurado processo ao suposto autor dos fatos.

A denúncia deve ser elaborada de maneira simples e direta, contendo todos os dados que possibilitem o entendimento dos fatos e das circunstâncias que os envolvem. Assim, para que uma denúncia alcance seu intento, alguns requisitos da sua configuração são de fundamental importância. Além disso, alguns desses requisitos são obrigatórios, de acordo com o art. 41 do Código de Processo Penal (CPP). Nessa perspectiva, analisaremos o gênero denúncia em seus aspectos composicionais, que dizem respeito à estruturação do texto, ou o modo como ele é organizado na sociedade, como é visivelmente reconhecido.

A estrutura composicional é um dos três pilares do gênero do discurso postulados por Bakhtin. Juntamente com o conteúdo temático e o estilo, a construção composicional é marcada pela especificidade de uma esfera da comunicação verbal. Isso porque, segundo o autor, todo gênero possui certa padronização, o que nos permite identificá-los. No entanto, há forças atuando nos gênero no sentido de estabilizá-los ou desestabilizá-los. Assim, há gêneros que não permitem muitas inovações, mas há outros mais maleáveis a entradas subjetivas.

Para atingir nosso propósito, recolhemos exemplares de denúncias do Ministério Público, da 1.^a Vara Crime de Vitória da Conquista- BA e da Vara Crime da Comarca de Mutuípe- BA. Totalizamos 16 denúncias. A partir desses exemplares, pudemos investigar o gênero denúncia e identificar a sua superestrutura e, assim, contribuir para o processo de contextualização de atividades típicas do trabalho realizado na esfera jurídica.

2. Fundamentação teórica

2.1 O conceito de gênero do discurso

A concepção de gênero que adotamos vem de Bakhtin (1997). Afinal, suas reflexões sobre este assunto têm norteado as pesquisas de muitos linguistas, de diferentes domínios, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Pragmática etc.

De acordo com o filósofo russo, a linguagem se constrói entre mais de um interlocutor e nas relações com outros discursos ou textos, sendo, portanto, dialógica. Dessa interação resulta o enunciado, que está ligado a uma situação material concreta e ao contexto de sua produção. Para o autor, “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, 1997, p.283). Portanto, o sujeito lança mão da linguagem para pôr em prática os enunciados que compõem o ato da enunciação.

Os gêneros do discurso, por sua vez, são, segundo Bakhtin (1997), “tipos relativamente estáveis de enunciados”, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, constituídos sócio-historicamente nas mais variadas esferas da atividade humana e, uma vez que a “atividade humana é inesgotável”, há uma infinita riqueza e variedade de gêneros.

Este repertório heterogêneo dos gêneros do discurso levou o estudioso a classificá-los em primários e secundários. Os primeiros estão mais próximos da oralidade, enquanto os segundos apresentam estruturas mais complexas, próximas da escrita. Tal divisão é fundamental, pois ela “esclarece a natureza do enunciado” que orienta a enunciação.

Bakhtin acresce o conceito de estilo ao de enunciado para definir gênero do discurso. De acordo com o autor, todo enunciado possui um estilo que também é produzido dentro de um gênero discursivo. Ele postula que não se deve estudar estilo sem levar em consideração os conceitos de enunciado e de gênero, pois há entre eles

um “vínculo indissolúvel orgânico”, ou seja, eles estão ligados intrinsecamente. No entanto, como a linguagem é dialógica por natureza, esse estilo é coletivo, pois sempre tomamos por base um gênero marcado pela história para enunciar e, ao mesmo tempo, individual, tendo um caráter singular por ser produzido por indivíduos. Portanto, o gênero permite que o sujeito imprima nele o seu estilo individual, o que não significa a criação de novos gêneros.

O teórico declara que há gêneros que não permitem muitas inovações, como é o caso de um requerimento, por exemplo, que possui elementos constitutivos mais rígidos, tornando-o mais estável, mas há outros mais maleáveis, mais abertos a entradas subjetivas, como os gêneros literários. Sendo assim, há forças centrífugas e centrípetas que atuam nos gêneros no sentido de estabilizá-los ou desestabilizá-los.

Outros teóricos compartilham a visão de Bakhtin a respeito da linguagem, seu funcionamento e sua relação com os gêneros. Dentre eles destacamos Marcuschi (2010) e Schneuwly (2004).

Em *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* (2010), Marcuschi trata os gêneros textuais como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (Marcuschi, 2010, p.19), ou seja, os gêneros textuais surgem e desaparecem de acordo com as necessidades e atividades socioculturais e são fundamentais nas atividades comunicativas do dia a dia. O autor defende a língua como atividade sociointerativa. Para ele, o ato comunicativo só se dá por meio de algum gênero textual, uma vez que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, bem como por algum texto. Sendo assim, o autor aponta os gêneros textuais como resultados de ações sociodiscursivas que constituem o mundo de alguma forma.

Marcuschi postula, ainda, que os gêneros textuais não possuem estruturas estáticas e definidas de uma vez por todas. Eles são eventos linguísticos, mas não são definidos exclusivamente por características linguísticas, mas pelas atividades socioculturais do ser humano. Dessa forma, como ressalta o autor, é impossível fazer uma lista fechada de todos os gêneros e não podemos determiná-los por meio de certas propriedades que lhe são necessárias e suficientes, como salienta o autor: “Um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero.” (2010, p. 31).

Já o linguista francês Bernard Schneuwly (2004) vislumbrou os gêneros como megainstrumentos, ou seja, os gêneros funcionariam como instrumentos a serem utilizados quando alguém necessita agir discursivamente. Para o autor, o gênero é um organizador das situações de comunicação e, sendo assim, dominar gêneros textuais é de suma importância para que possamos agir eficazmente no mundo e também para escrevermos e lermos.

2.2 O que é a estrutura composicional?

Para Bakhtin, a estrutura composicional de um gênero refere-se ao “tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros

parceiros da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 285). Isto quer dizer que são as unidades composicionais que sustentam e dão acabamento ao gênero. Segundo o teórico, todos os enunciados possuem uma “*forma padrão* e relativamente estável de estruturação de um todo.”. Esta *forma padrão* é determinada em função de características típicas de certa esfera de comunicação verbal, das necessidades de uma temática, etc. Em outras palavras, as escolhas do locutor se realizam na escolha do gênero do discurso.

Ribeiro (2010) e Travaglia (2010) nos acrescentam informações interessantes sobre o assunto.

De acordo com Ribeiro (2010) as unidades composicionais cumprem a função de integrar, sustentar e ordenar as propriedades do gênero. É a construção composicional que nos permite identificar e distinguir um gênero de outro.

Para Travaglia (2007), a estrutura composicional está relacionada à superestrutura do texto. Segundo ele, todas as categorias da superestrutura podem realizar-se de diferentes formas, de acordo com o gênero, e é isso que o caracteriza.

2.3 O gênero denúncia

A denúncia é um texto acusatório que inicia a ação penal pública, e tem como objetivo levar ao conhecimento do juiz uma ação criminosa, a fim de que se inicie uma ação penal contra o suposto infrator.

Existe mais de um tipo de ação penal no Brasil. A denúncia é a chamada peça exordial da ação penal pública. Ela funciona como instrumento formal da apresentação do pedido em juízo para dar início a um processo penal. O outro gênero que comporta similar finalidade é a queixa-crime. A queixa crime é a peça inaugural da ação penal privada. Essa é a diferença elementar para sejam considerados gêneros diferentes.

Mario Cesar Filippi Filho (2012, p. 01) explica que o que difere a denúncia da queixa-crime é “a qualidade do sujeito que detém a sua titularidade”, pois uma é promovida pelo Ministério Público e a outra pela vítima e seu representante legal. O advogado ainda destaca que a ação penal pública pode ser subdividida em: 1) incondicionada, quando o pedido de denúncia não necessita de qualquer condição específica; 2) condicionada, quando o pedido de denúncia depende da existência de alguma condição específica prévia; a queixa-crime, por sua vez, é subdividida em: 1) exclusiva, quando tanto a vítima quanto seu representante legal pode iniciar a ação; 2) personalíssima, quando apenas a vítima pode intentar a ação; 3) subsidiária da pública, quando o Ministério Público não oferece denúncia até o fim do prazo pós-recebimento do inquérito policial, e o ofendido tem o direito de oferecer queixa subsidiária em substituição à denúncia não apresentada. (Fillipe Filho, 2012, p. 01-02).

O promotor de justiça é o agente público que representa o Ministério Público. É o promotor quem requisita investigações, faz a instauração de inquérito policial e avalia se os indícios de autoria são suficientes para promover uma ação penal. Em outras palavras, é o promotor de justiça que apresenta a denúncia.

O representante da justiça comum é o Juiz de Direito. Os magistrados são agentes do poder judicial, concursados, que tem a responsabilidade de julgar demandas judiciais caracterizadas, na maioria das vezes, por conflito de interesse entre pessoas. Cabe a ele decidir a demanda judicial com a finalidade de revelar qual das partes têm razão, ou seja, quem tem o direito, em conformidade com as leis e com os costumes, visando atender ao fim social da legislação e às exigências do bem comum. Sendo assim, o Juiz de direito tem relevante importância no procedimento da denúncia. É dele o poder de receber, ou não, a denúncia a ele encaminhada.

Para que a denúncia seja aceita pelo órgão julgador ela deve cumprir certos requisitos. São eles: a *exposição do fato criminoso* com todas as suas circunstâncias, a *qualificação do acusado* com dados que possibilitem a sua identificação, *classificação do crime* e o *rol de testemunhas*. Esses aspectos estão delineados no art. 41 do Código de Processo Penal.

A *exposição do fato criminoso*, segundo Filho (2012, p. 04) deve ser precisa, e incluir todas as circunstâncias que cercaram o fato, sejam elas elementares ou acidentais, por exemplo, o local do fato e local da consumação, hora, dia, mês, ano, causas e efeitos, pessoa do criminoso e modo de execução.

O objetivo da *qualificação do acusado* é individualizar a pessoa contra quem incidirá o processo. Para isso, é preciso que haja na denúncia o máximo de informações possíveis a respeito do suposto infrator, como, por exemplo, o nome e o sobrenome do acusado, nome de família ou apelido, pseudônimo, o estado civil, a filiação, a cidadania, nacional ou estrangeira, idade, sexo, além de características físicas, sinais de nascença, etc.

A *classificação do crime* nada mais é que a indicação do dispositivo legal que descreve o fato criminoso, ou seja, dizer a que artigo da Lei Penal o suposto criminoso pertence.

O requisito *rol de testemunhas* é facultativo, uma vez que pode não haver testemunhas presenciais para a infração, ou mesmo elas podem não ter sido identificadas.

Filho (2012, p.07) acrescenta a esses requisitos o que ele chama de *requisitos intrínsecos*: o *pedido de condenação do acusado*, que pode ou não ser explícito, o *endereçamento da petição*, o *nome*, o *cargo* e a *posição funcional do denunciante* e sua *assinatura*.

No pedido de condenação do acusado, o promotor de justiça requer que, após ouvir as testemunhas e o criminoso, este deve ser condenado de acordo com o que manda o Código Penal Brasileiro. O endereçamento da petição se refere ao juiz de direito da vara crime a quem será direcionada a denúncia.

Conforme o artigo 395 do CPP, a denúncia pode ser rejeitada quando: 1) for inepta; 2) faltar qualquer pressuposto processual ou condição de ação penal; 3) faltar causa para o exercício da ação penal. O primeiro caso acontece quando a denúncia não preencher os requisitos mínimos para o seu processamento. Daí a importância da

correta elaboração da acusação. O segundo caso está relacionado aos requisitos necessários para a validade da relação jurídico-processual, ou seja, um órgão investido de jurisdição, o pedido e as partes, e aos requisitos para que se possa exercer o direito de ação e, assim, ter direito ao julgamento do mérito, ou seja, a possibilidade jurídica do pedido, a legitimidade da parte ou legitimidade de agir e o interesse de agir ou interesse legítimo. O último caso acontece quando o fato for manifestamente atípico, quando já estiver extinta a punibilidade e quando a acusação não estiver respaldada em um mínimo de provas possíveis que demonstrem a sua viabilidade e seriedade.

É importante ressaltar que esta peça inicial deve ser produzida da forma mais clara e objetiva possível.

3. Informações metodológicas

Para procedermos nossa investigação, coletamos exemplares de denúncias para montarmos um acervo que serviria de base para nossos estudos. Para isso, entramos em contato com 1.^a Vara Crime de Vitória da Conquista/BA e com Vara Crime da Comarca de Mutuípe/BA e conseguimos 16 denúncias.

Inicialmente, elaboramos planilhas sintetizando os significados de cada denúncia e suas especificidades, planilhas destacando as peculiaridades dos termos técnicos utilizados nos exemplares e elencamos os crimes que podem originar tal peça exordial, por meio da observação individual de cada crime do Código Penal e fazendo a separação entre aqueles crimes que derivam de queixa crime ou denúncia. Os exemplares de denúncias foram essenciais para a análise desse gênero.

4. Resultados e discussão

Como exposto anteriormente, o CPP exige que a denúncia contenha quatro itens: a *exposição do fato criminoso* com todas as suas circunstâncias, a *qualificação do acusado* com dados que possibilitem a sua identificação, a *classificação do crime* e o *rol de testemunhas*. A estes três itens Filho (2012) acresce outros quatro: o *pedido de condenação do acusado*, o *endereçamento da petição*, o *nome*, o *cargo* e a *posição funcional do denunciante* e sua *assinatura*.

Para facilitar as nossas análises e até mesmo o nosso entendimento a respeito da denúncia, optamos por elencar as especificidades do gênero considerando a ordem em que elas acontecem. Com isso, identificamos outros três elementos da estrutura composicional do gênero que não foram citados nem pelo art. 41 do Código de Processo Penal, nem por Filho. São eles: o *número de identificação do inquérito policial*, a *titularidade da denúncia* e a *data*. Sendo assim, de acordo com nossas investigações, que estão levando em consideração as 16 denúncias que angariamos, reconhecemos a seguinte forma arquitetônica do gênero em questão: 1) Endereçamento; 2) número de identificação do inquérito policial; 3) Titularidade; 4) Qualificação do acusado; 5) Descrição do fato criminoso; 6) Classificação do crime; 7) Pedido de condenação do acusado; 8) Data; 9) Posição funcional e assinatura do denunciante; 10) Rol de

vítimas e testemunhas. Vale ressaltar que destacamos esses aspectos uma vez que todos se fizeram presentes na maioria das denúncias analisadas.

O número de identificação do inquérito policial é uma característica que não aparece em todas as denúncias. Mas, uma vez que o inquérito policial é basicamente um procedimento que objetiva reunir elementos informativos a fim de iniciar a ação penal, consideramos ser este um elemento muito importante para o gênero.

A titularidade é o que chamamos de apresentação da denúncia. Nela deve constar que é o Ministério Público que oferece denúncia por meio do promotor.

Na denúncia, como em qualquer documento, a data é uma informação que não deve ser negligenciada.

A seguir, utilizaremos um exemplo de denúncia para ilustrar cada uma das especificidades do gênero que estamos analisando:

1) Endereçamento

Exmo. Sr. Dr. Juiz de Direito da Vara Crime da Comarca de Mutuípe

Acima, vemos que a denúncia está sendo direcionada ao juiz da Vara Crime da Comarca de Mutuípe, que a aceitará ou não e será o responsável por decidir a favor do denunciado ou do denunciante.

2) Número de identificação do inquérito policial

Inquérito Policial n.º 037/2011

O objetivo básico do inquérito policial é colher informações sobre o suposto crime para, assim, iniciar a ação penal. Sendo assim, entende-se que, sem o inquérito policial não é possível iniciar a denúncia. Dessa forma, consideramos de suma importância a menção do número de identificação do inquérito policial na denúncia.

3) Titularidade

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA, apresentado pelo Promotor de Justiça infra firmado, com base no art. 129, inc. I da Constituição Federal de 1988, vem apresentar DENÚNCIA em face do Sr.

A partir da titularidade acima podemos confirmar que o exemplo que estamos utilizando é, de fato, uma denúncia, uma vez que é o representante do Ministério Pública quem está apresentando a ação penal. No excerto em questão, o promotor de justiça faz referência ao artigo da Constituição Federal de 1988, que diz que uma das funções do Ministério Público é promover a ação penal pública na forma da lei.

4) Qualificação do acusado

A. de J. S., vulgo “T. de B.”, brasileiro, sem profissão, natural de Mutuípe/Ba, nascido em 06.05.1978, portador do RG xxxxxxxx-xx, filho de S. dos S. e B. M. de J., residente no xxxxx, zona rural desta cidade.

Este excerto aponta as informações sobre o criminoso. É verdade que é preciso ter o máximo de informações possíveis a respeito do acusado, mas, nesse caso, acreditamos que as mencionadas foram suficientes para individualizá-lo.

5) Descrição do fato criminoso

No dia 08/09/2011, por volta das 20h30min, o denunciado se dirigiu ao bar de P. portando um facão e uma faca tipo peixeira. Lá chegando, segundo o depoimento do proprietário do estabelecimento, o denunciado lhe entregou o facão e chamou a vítima para conversar fora do bar, prontamente atendida por esta. Conversaram amistosamente, sem qualquer tipo de discussão ou briga e, em seguida, retornaram ao bar. Ao tempo em que o denunciado pediu que lhe servisse uma dose de Vodka.

Após a ingestão da bebida, o denunciado foi em direção à vítima L. S. S. que estava sentada em uma mesa. Sem maiores explicações e de forma inesperada e a abrupta, aparentemente pelo motivo de que alguns rumores estavam correndo a respeito de uma briga entre a vítima e o denunciado. A. agarrou L. pela gola da camisa e com uma faca de cabo branco, tipo peixeira, apontou em direção ao rosto da vítima, sem a conferir menor chance de defesa, e disse: “prova agora a conversa que tá saindo por aí!”.

Momento em que o denunciado desferiu um golpe de faca no lado esquerdo do tórax e, em seguida, com a vítima já sem forças e sem demonstrar nenhum tipo de reação, ameaça ou defesa, golpeou a testa, empurrando-a logo em seguida. Segundos depois, a vítima já estava sem nenhum sinal vital por conta da violência e precisão dos golpes proferidos.

O mais estranho é que a vítima em nenhum momento discutiu com o denunciado ou fez qualquer tipo de provocação, ainda assim, sequer teve a possibilidade de se defender. Da mesma forma, o mais intrigante, segundo os depoimentos colhidos, é que os protagonistas desse infortúnio fatídico eram tidos como amigos. Após a injusta agressão, o denunciado empreendeu em fuga não sendo encontrado até o momento.

No exemplo, temos a descrição de uma ação criminosa cometida pelo denunciado A. de J. S. contra L. S. S.. No relato, ficam claras as circunstâncias do crime, ou seja, onde, quando e como aconteceu: o crime aconteceu em um bar, no dia 08/09/2011, por volta das 20 horas e 30 minutos, quando A. de J. S. esfaqueou L. S. S.

Podemos verificar que, no relato, encontram-se todas as informações que antecedem o crime, como a conversa que vítima e acusado tiveram, a bebida que o acusado ingeriu antes de atacar a vítima, o fato de A de J. S. portar, além da arma do crime, um facão.

Além disso, percebemos o destaque dado ao fato de a vítima não conseguir reagir e se defender.

6) Classificação do crime

Com esta conduta, incorreu o acusado, na ação prevista pelo art. 121, II e IV do CP devendo ser processado e condenado por tal delito.

Como podemos observar, o crime cometido por A. de J. S. se enquadra no art. 121, II e IV do Código Penal, que se refere ao crime de homicídio por motivo fútil e de maneira que impossibilite a defesa do ofendido.

7) Pedido de condenação do acusado

Diante do exposto, requer o Ministério Público:

a citação do acusado para responder a acusação, por escrito, no prazo de dez dias,
o recebimento da denúncia,
a designação de audiência de instrução e julgamento, com a intimação do acusado e de seu defensor,
a intimação das testemunhas abaixo arroladas
o interrogatório do acusado
a condenação do acusado, logo após a regular instrução processual.

No pedido de condenação do acusado que vemos acima, o promotor de justiça claramente requer que, após procedimentos legais, o acusado seja condenado.

8) Data

Mutuípe, 03 de outubro de 2011

Uma vez que a denúncia inicia a ação penal, a data em que ela foi apresentada pode ser fundamental para o andamento do processo e até mesmo para a decisão do juiz.

9) Posição funcional e assinatura do denunciante

F. L. C. V. de S.
Promotor de Justiça

A posição funcional e a assinatura do denunciante são muito importantes para a denúncia, uma vez que, sem elas, a denúncia pode ser invalidada. Além disso, é essencial que não haja dúvidas quanto a autenticidade da assinatura.

10) Rol de vítimas e testemunhas

1. S. O. dos S., já qualificada nos autos do Inquérito Policial;
2. P. C. S. B., já qualificado nos autos do Inquérito Policial;
3. R. C. de J., já qualificado nos autos do Inquérito Policial;
4. V. D. dos S., já qualificado nos autos do Inquérito Policial;
5. E. da S. S., já qualificado nos autos do Inquérito Policial;
6. Z. de J. N., já qualificado nos autos do Inquérito Policial.

Na denúncia que utilizamos como exemplos seis testemunhas foram mencionadas.

Queremos destacar, ainda, outro aspecto relevante desse gênero que diz respeito a outro pilar elencado por Bakhtin, que configura o gênero: o estilo. Como podemos verificar na denúncia que utilizamos como ilustração, o léxico empregado no texto da denúncia é bastante rebuscado, o que pode ser justificado se levado em consideração que é um promotor quem escreve o documento e o endereçamento é a um juiz de direito. Portanto, a priori, estas marcas estilísticas que encontramos estão em conformidade com a esfera a que o gênero pertence e, como o texto acaba por circular apenas na esfera jurídica, não há a preocupação em torná-lo acessível aos cidadãos leigos ou com baixa escolaridade.

Porém, o que queremos ressaltar é que a denúncia deve ser feita de maneira que leigos da esfera jurídica a compreenda. Ou melhor, ela deve ser feita especificamente para que o acusado consiga entender pelo que foi indiciado e desta forma escolha a melhor maneira para se defender. Entretanto, o rebuscamento é uma barreira entre as pessoas e o Direito, pois a quantidade de termos técnicos e palavras desconhecidas

do cotidiano popular impede o entendimento do que é descrito. O próprio indivíduo denunciado pode não compreender pelo que exatamente está sendo acusado e o que isso significa. Na denúncia que trazemos como ilustração, encontramos, por exemplo, “*presentado*”, “*infra firmado*”, “*infortúnio fatídico*”, “*empreendeu em fuga*”, “*incorreu o acusado*”, “*arroladas*”; estes termos não estão presentes no cotidiano e não são comuns no vocabulário de qualquer cidadão e, por isso acabam dificultando o entendimento da denúncia.

5. Conclusão

Neste trabalho nos propusemos a investigar um gênero da seara jurídica que ainda carece de mais detalhamento: a denúncia. Trata-se de um texto acusatório que dá início a uma ação penal pública, levando ao conhecimento do juiz informações acerca de determinado crime e solicitando que o suposto criminoso seja considerado culpado. Procuramos investigar o gênero sob o aspecto de sua estrutura composicional, definida por Ribeiro como sendo as unidades que cumprem a função de integrar, sustentar e ordenar as propriedades do gênero.

Nossas análises mostraram que, assim como qualquer outro gênero, a denúncia possui uma estrutura composicional que lhe é típica. Identificamos a seguinte estrutura composicional: 1) Endereçamento; 2) número de identificação do inquérito policial; 3) Titularidade; 4) Qualificação do acusado; 5) Descrição do fato criminoso; 6) Classificação do crime; 7) Pedido de condenação do acusado; 8) Data; 9) Posição funcional e assinatura do denunciante; 10) Rol de vítimas e testemunhas.

Essa estrutura, assim como os outros elementos constituintes do gênero, tema e estilo, não é estanque, uma vez que ela pode variar em decorrência do estilo individual, havendo gêneros mais ou menos propícios a essa individualização, conforme postulou Bakhtin. Nesse ponto, o gênero denúncia apresentou formas típicas da esfera jurídica, mostrando elementos constitutivos mais rígidos, o que inviabilizou o aparecimento do sujeito. Em linhas gerais, é como se o representante do Ministério Público preenchesse um formulário previamente estabelecido. Ainda que haja a presença de um estilo individual do autor na escrita da denúncia, é o estilo do gênero que predomina.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. [1952-3] (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Felippi Filho, M. C. (2012). Aspectos destacados da exordial acusatória perante o processo penal brasileiro. *Revista Jus Navigandi*, 17(3310). Recuperado em 3 ago. 2015, de <http://jus.com.br/artigos/22269>.
- Gomes, L. F. (2005). *Direito processual penal*. São Paulo: RT.
- Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola.
- Ribeiro, P. B. (2010). Funcionamento do gênero do discurso. *Bakhtiniana*, 1(3).

Schneuwly, B. (2004). Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

Travaglia, L. C. (2007). *A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies*. Alfa, 51(1), 39-79.

SOBRE OS AUTORES E AS ORGANIZADORAS

ADRIANA DE CARVALHO KUERTEN DELLAGNELO

Atua nos programas de graduação em Letras e pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários (PPGI) da UFSC, com interesse na formação pré e em serviço de professores de línguas, predominantemente sob fundamentação sociocultural/histórico-cultural. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. 88040-900 – adrianak@cce.ufsc.br

ADRIANA LINS PRECIOSO

Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS / UNEMAT / SINOP. Líder do grupo “Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas”. Coordenadora do PIBID Interdisciplinar – Formação para a diversidade. UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras. Sinop – Mato Grosso – Brasil. 78555-000 – adrianaprecioso@unemat.br

ALANA DESTRI

Graduanda do curso de Letras Português e Inglês. UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. São Lourenço do Oeste – Santa Catarina – Brasil. 89990-000 – alanadestri@hotmail.com

ALEX CALDAS SIMÕES

Doutorando em Língua Portuguesa (UERJ), Mestre em Letras (UFV) e Licenciado em Língua Portuguesa (UFOP). Analista de gêneros do discurso na perspectiva sistêmico-funcional, tem se dedicado à configuração e articulação de gêneros multimodais ao ensino de LM. Professor no IFES – Instituto Federal do Espírito Santo. Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Superior (Letras), Coordenadoria de Administração. Venda Nova do Imigrante – Espírito Santo – Brasil. 29375-000 – axbr1@yahoo.com.br

ALEXANDRA FELDEKIRCHER MÜLLER

Mestre em Estudos da Linguagem: Lexicografia e Terminologia (PPGLET-UFRGS), doutora em Linguística Aplicada (UNISINOS). UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. ESMAFE-RS – Escola Superior da Magistratura Federal do Rio Grande do Sul, Escola da Indústria Criativa. São Leopoldo – Rio Grande do Sul – Brasil. 93022-750 – alexandra.f.m@gmail.com

ALEXANDRE WESLEY TRINDADE

Doutorando do Programa de Linguística e Língua Portuguesa, trabalha com descrição do português, linguística do texto e humanidades digitais. UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Linguística. Araraquara – São Paulo – Brasil. 14800-901 – awtrindade@fclar.unesp.br

ALINE NARDES DOS SANTOS

Mestra e doutoranda em Linguística Aplicada. UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo – Rio Grande do Sul – Brasil. 93022-750 – aline.nardes@gmail.com

ALINE SADDI CHAVES

Doutora em Letras Francês-Português pela USP, com estágio doutoral na Universidade de Paris 3-Sorbonne Nouvelle. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Bakhtinianos (NEBA/CNPq), desenvolvendo e orientando pesquisas em torno dos gêneros do discurso, pelo viés do interacionismo sócio-discursivo (ensino e aprendizagem) e da análise do discurso francesa (acontecimento discursivo e demanda social). UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Curso de Letras – Licenciatura e Bacharelado. Campo Grande – Mato Grosso do Sul – Brasil. 79115-898. chaves.aline@gmail.com

AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LÊDO

Doutoranda em Linguística pela UFPE, atua como professora substituta no curso de Letras da UFPE. Participa do grupo de estudos Práticas Discursivas e Gêneros Textuais e desenvolve pesquisas sobre gêneros, letramentos acadêmicos, EAD, livro didático e identidade de gênero. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Recife – Pernambuco – Brasil. 50740-530. mandinhacavalcante@yahoo.com.br

AMANDA OLIVEIRA RECHETNICOU

Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Desenvolve pesquisas na área de Análise Crítica de Gêneros e Análise de Discurso Crítica; atua como docente na Rede Pública de Educação Básica do Estado de Goiás. Anápolis – Goiás – Brasil. 75.083-050. amanda_yea@hotmail.com

ANA CAROLINA SPERANÇA-CRISCUOLO

Pós-doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/FAPESP), atua na área de ensino de língua materna sob uma perspectiva funcionalista-cognitivista. Com foco em conteúdos gramaticais, propõe uma nova abordagem para o ensino de sintaxe a partir da proposta de sequência didática. UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Linguística. Araraquara – São Paulo – Brasil. 14800-901 – carolinasperanca@fclar.unesp.br

ANA FLÁVIA TORQUETTI DOMINGUES CRUZ

Doutoranda em Linguística Aplicada, sua produção acadêmica se destina particularmente ao ensino do Léxico. Sua pesquisa de doutorado tem como objetivo a compreensão do fenômeno linguístico denominado desautomatização fraseológica em textos multimodais. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, PosLin. Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. 31270-901 – anaflavia_torquetti@hotmail.com

ANA KATARINNA PESSOA DO NASCIMENTO

Mestre em Linguística Aplicada e Doutoranda em Estudos da Tradução na área de Tradução Audiovisual com ênfase na legendagem para surdos e ensurdecidos. USP – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas. São Paulo – São Paulo – Brasil. 05508-010 – katarinnapessoa@gmail.com

ANAIR VALÊNIA MARTINS DIAS

Professora e coordenadora do curso de Letras Português da Universidade Federal de Goiás –RC. Coordenadora do GEGDEL – Grupo de Estudos Gênero Discursivo e Ensino de Língua, no qual desenvolve pesquisas referentes principalmente aos gêneros digitais contemporâneos. UFG – Universidade Federal de Goiás. Goiânia – Goiás – Brasil. 74690-900 – anair_valenia@hotmail.com

ANALICE DE OLIVEIRA MARTINS

Professora e pesquisadora da área de estudos literários e culturais, autora de artigos e capítulos de livros sobre Literatura Brasileira Contemporânea e sobre as condições de leitura, produção e circulação literárias em ambientes digitais. UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Centro de Ciências do Homem. Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil. 28015-190 – analice.martins@terra.com.br

ANDERSON DE SANTANA LINS

Graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. Pesquisador do CELLUPE – Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de Pernambuco, atuando nas áreas de Linguística Aplicada, Linguística Sistêmico-Funcional, Ensino e Educação. UPE – Universidade de Pernambuco, Departamento de Letras. Nazaré da Mata – Pernambuco – Brasil. 55.800-000 – anderson_linssan@hotmail.com

ANDRÉA ANTONIETA COTRIM SILVA

Doutoranda em Letras na USP. Dedicar-se ao estudo de representações (violentas), narrativas e identidades, sobretudo, no cinema e sua implicação na sala de aula, sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Estudos de Cultura. USP – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas. São Paulo – São Paulo – Brasil. 05508-080 – cotrim.andrea@gmail.com

ANDRESSA TEIXEIRA PEDROSA ZANON

Professora do Instituto Federal Fluminense – Campus Bom Jesus do Itabapoana, mestre e doutoranda do programa de Cognição e Linguagem da UENF, interessada em discussões que envolvam linguagem literária e gêneros textuais. UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro – Brasil. 28016-811 – andressa.pedrosa@gmail.com

ANGELA MARI GUSSO

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná, na área de concentração de Estudos Linguísticos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua materna, letramento acadêmico, gêneros textuais e formação de professores. PUC-PR –

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades,
Curso de Letras. Curitiba – Paraná – Brasil. 80240-270 – amgusso@terra.com.br

ANISE DE ABREU GONÇAVES D'ORANGE FERREIRA

Formada em Psicologia pela Universidade Paulista, graduada em Letras (Grego) pela Universidade de São Paulo, mestre em Psicologia Experimental e em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo, doutora em Letras Clássicas e em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo. Professora. UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Linguística. Araraquara – São Paulo – Brasil. 14800-901 – anise.a@gmail.com

ANNE CAROLLINE DIAS ROCHA PRADO

Graduanda em Letras Vernáculas. Desenvolve pesquisas sobre o processo de construção de textos. UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. Vitória Conquista – Bahia – Brasil. 45083-900 – annee_carollinee@hotmail.com

ANSELMO LIMA

Doutor e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento de Letras. Pato Branco – Paraná – Brasil. 85503-390 – selmolima@hotmail.com.br

ARTHUR MARRA

Bacharel em Letras (Português/Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Mestrando do programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês, pesquisando o uso de gêneros textuais no ensino e aprendizagem do francês como língua estrangeira por meio de tecnologias digitais, dentro da área de didática de línguas estrangeiras. É membro do grupo ALTER-AGE (CNPq/USP). USP – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas. São Paulo – São Paulo – Brasil. 05508-010 – arthur.mrra@gmail.com

ÁUREA MARIA BRANDÃO SANTOS

Mestre em Ciências da Educação (ULHT). Mestranda em Letras (UniRitter). Professora de Língua Portuguesa do IFMA. A autora compartilha reais possibilidades

de atuação no ensino de produção textual, a partir do entremesclamento entre teorias e práticas. IFMA – Instituto Federal do Maranhão. São Luís – Maranhão – Brasil. 65076-091 – aurea.santos@ifma.edu.br

BEATRICE NASCIMENTO MONTEIRO

Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e mestra na Área de Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Letras (UFPI). Foi bolsista PIBIC/CNPq no projeto “Gênero escritos: retórica e ideologia”, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Alves Filho. É integrante do núcleo de pesquisa em texto, gênero e discurso Cataphora. UFPI – Universidade Federal do Piauí, Departamento de Letras – Teresina – Piauí – Brasil. 64010-060 – beatricenmonteiro@hotmail.com

CAMILLA REISLER CAVALCANTI

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, foca seus estudos na Análise Crítica do Discurso e Multimodalidade, principalmente quanto aos discursos da Mídia. UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras. Vitória – Espírito Santo – Brasil. 29075-910 – camillitz@hotmail.com, sip.ufes@gmail.com

CARLA CRISTINA DE SOUZA

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pós-graduada (Especialização) em Linguística Aplicada e mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professora de Inglês no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Doutoranda em Estudos da Linguagem. PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil. 22451-900 – carla.souza@ifrj.edu.br

CARMEM ELIANA GARCIA

Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. Interessa-se por Linguística Textual e metodologias para o ensino da Língua Portuguesa. Graduada em Letras pela UFMS, Mestre em Língua Portuguesa pelo Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. Três Lagoas – Mato Grosso do Sul – Brasil. 79621-103 –carmemeliana31@hotmail.com.br

CATHERINE CAWS

Has been teaching French language and linguistics courses at UVic since 2002. Her research focuses on Computer Assisted Language Learning (CALL), and, more particularly, on learning design, learner-computer interactions and data-driven learning. Her work is strongly influenced by constructivist and socio-cultural theories of learning, in particular activity theory (AT) as it relates to CALL. She has authored many articles related to students' success in higher education and runs a blog on "Teaching French in the 21st century". University of Victoria, Department of French – Victoria – Canada. BC V8W 2Y2 – ccaws@uvic.ca

CÉLIA TAMARA COÊLHO

Mestre pela Universidade Estadual de Londrina em Estudos da Linguagem (UEL). Professora colaboradora. UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, Departamento de Pedagogia. Campo Mourão – Paraná – Brasil. 87302-060 – celiatamara@uol.com.br

CHARLES BAZERMAN

Ph. D. Brandeis University English and American Literature. Ph.D. Thesis: Poems on the Death Of Queen Elizabeth I. M.A. Brandeis University English and American Literature. Cornell University English and American Literature. Professor of Education. University of California – Santa Barbara – Estados Unidos. CA 93106. bazerman@education.ucsb.edu

CLARICE LAGE GUALBERTO

Possui graduação em Design (FUMEC) e Letras (UFMG); doutorado pela UFMG, com período sanduíche na Inglaterra (UCL). Professora e pós-doutoranda na UFMG, pesquisando processos de produção de sentido, análise do discurso, multimodalidade e semiótica social. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. 31270-901 – clagualberto@gmail.com

CLÁUDIA DE JESUS ABREU FEITOZA

Graduada em Letras, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco. Atua na educação básica e superior como professora de Leitura e Produção de Textos. Seus estudos são na área de Educação a Distância, trabalho docente e uso de tecnologias digitais na sala de aula. USF – Universidade São Francisco – Itatiba – São Paulo – Brasil. 13251-900 – claudia.feitoza@usf.edu.br

CLAUDIA VIVIEN CARVALHO DE OLIVEIRA SOARES

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil. 45083-900 – claudiavivien@uesb.edu.br

CLEIDE INÊS WITTKE

Suas pesquisas têm como tema o ensino de língua materna por meio do texto e do gênero textual, bem como implicações na formação desse docente, buscando problematizar tanto a definição e caracterização do objeto de ensino, quanto o modo de abordá-lo. UFPEL – Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação. Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil. 96010-280 – cleideinesw@yahoo.com.br

CLESIANE BINDACO BENEVENUTI

Especialista em Literatura pelo Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo; Especialista em PROEJA pelo Instituto Federal do Espírito Santo; Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação nas redes estadual (SEEDUC-RJ) e particular (Ensino Médio e Graduação – ES). Mestranda em Cognição e Linguagem, com bolsa FAPERJ no laboratório CCH. UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense – Campos dos Goitacazes – Rio de Janeiro – Brasil. 28035-200 – clesiane@gmail.com

CONSTANZA PADILLA

Doctora en Letras por la UNT (Argentina). Profesora Titular de “Lengua Española I” y “Taller de comprensión y producción textual” (Letras, UNT). Investigadora Independiente del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Vice-directora del INVELEC. Directora del Doctorado en Letras (UNT). UNT – Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC-CONICET-UNT). San Miguel de Tucumán – Tucumán – Argentina. 4000 – padillaconstanza@gmail.com

CRISTINA YUKIE MIYAKI

Doutora em Teoria e Análise Linguística (UFSC) e mestre em Sócio e Psicolinguística (UFPR), dedica-se atualmente ao letramento acadêmico e programas institucionais na área. Docente do curso de Letras, orienta projetos de iniciação científica e práticas de docência. PUC – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades, Graduação em Letras. Curitiba – Paraná – Brasil. 80730-330 – cristina.miyaki@pucpr.br, cristinaymiyaki@gmail.com

DAIANA APARECIDA FURLAN ECKER

Mestre em Desenvolvimento Regional pela UTFPR/Pato Branco e Licenciada em Letras (Português/Inglês) na mesma instituição. Tem interesse nos estudos que tratam da relação entre linguagem, educação e trabalho na linha dos escritos de Bakhtin e Vigotsky. UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Pato Branco – Paraná – Brasil – 85503-390 – daianafurlanecker@hotmail.com

DALVANE ALTHAUS

Pedagoga na Universidade Tecnológica Federal do Paraná desde 2006. Doutoranda em Educação pela Unicamp. Mestre em Desenvolvimento Regional pela UTFPR. Especialista em Educação Especial pelo Esap. Pedagoga pela Unicentro (2004). Participante do Grupo de Pesquisa CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LADHumano) e do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas – Brasil. 13083-865 – dalvanea@gmail.com.br

DANIELA ZIMMERMANN MACHADO

Concentra seus estudos na área da referenciação textual, especificamente no tratamento das anáforas associativas e no estudo de processos semântico-cognitivos, vinculados às estratégias de referenciação. Tem como principais áreas de interesse a Linguística Textual, o Interacionismo Sociodiscursivo e o estudo dos gêneros textuais. UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, Departamento de Letras. Paranaguá – Paraná – Brasil. 83203-560 – daniela.machado@unespar.edu.br

DANIELLE BEZERRA DE PAULA

Professora de Língua Portuguesa e Literatura – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Doutoranda em Linguística Aplicada – UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras. Natal – Rio Grande do Norte – Brasil. 59078-970 – danielle.bezerra@ifrn.edu.br

DANIELLE GOMES DO NASCIMENTO

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Doutoranda em Linguística pelo PROLING da Universidade Federal da Paraíba. Professora efetiva da Secretaria de Educação de Itabaiana PB desde 1999 e professora da Secretaria de Educação do Estado da

Paraíba desde 2000. UFP – Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – Paraíba – Brasil. 58051-900 – daniellegy@yahoo.com.br

DEBORAH GOMES DE PAULA

Possui graduação e mestrado em Letras Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutoranda em Língua Portuguesa pela PUC-SP e docente da Universidade Paulista (UNIP). UNIP – Universidade Paulista, Instituto de Ciências Sociais e Comunicação. São Paulo – São Paulo – Brasil. 01533-000 – deborahpaula@ig.com.br

DENISE SOS SANTOS GONÇALVES

Doutoranda e mestra em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Licenciada em Letras pela UFMG. Atua como docente no ensino profissional de nível superior e desenvolve pesquisas por meio das quais busca contribuir para o aprimoramento das práticas de ensino e de aprendizagem de gêneros textuais do universo profissional. CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. 30421-169 –denisegoncalves@yahoo.com

DIANA MÓNICA WAIGANDT

Teacher of French and English graduated from the Instituto de Enseñanza Superior (Paraná - Argentina). Holds a bachelor's degree in Modern Languages and Literature from the Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Master in Teaching English as a Foreign Language from the Universidad de Jaén (Spain). Has experience in teaching foreign languages for specific and academic purposes using a genre-based approach. Professor. UNER – Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ingeniería, Departamento de Humanidades e Idiomas. Oro Verde – Entre Ríos – Argentina. dwaigandt@ingenieria.uner.edu.ar

DIONEIA FOSCHIANI HELBEL

Professora de Língua Portuguesa e vice-líder do Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural – GELLIC. Suas pesquisas apresentam discussões com foco na (re) escrita de textos e na formação de leitores literários. IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Ji-Paraná – Rondônia – Brasil. 769800-000 – dioneia.foschiani@ifro.edu.br

EDNA PAGLIARI BRUN

Mestre em Linguística e Semiótica, doutoranda em Estudos da Linguagem, linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens (UEL). Professora Assistente, leciona disciplinas na graduação na área de Linguística Aplicada. UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Curso de Letras. Campo Grande – MS – Brasil. 79070-900 – ednapbrun@gmail.com

ELIANA CRISPIM FRANÇA LUQUETTI

Doutora em Linguística (UFRJ) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Titular. UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Centro de Ciências do Homem, Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem. Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro – Brasil. 28010-110 – elinafff@gmail.com

ELIANA MARIA SEVERINO DONAIO RUIZ

Pós-doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Autora de *Como Corrigir Redações na Escola: Uma Proposta Textual-Interativa*. Foi especialista no curso a distância *Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa*, do programa Redefor (UNICAMP/SEE-SP). Tem interesse em ensino de língua portuguesa, tecnologia educacional digital e análise do discurso. UEL – Universidade Estadual de Londrina, Curso de Letras, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. Londrina – Paraná – Brasil. 86.057-970 – elianaruiz@uel.br

ELIANA MORAES DE ALMEIDA ALENCAR

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP), Mestre em Estudos de Linguagem (UFMT), pesquisadora e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar e Aplicada em Educação Profissional de Mato Grosso (NEPIA/s/MT). UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Departamento de Letras. Cuiabá – Mato Grosso – Brasil. 78053-575 – eliana.moraes.a@gmail.com

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

Desenvolve pesquisa em Literatura, Leitura e Formação do Leitor. Professora Assistente. UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Departamento de Linguística. Assis – São Paulo – Brasil. 19806-900 – eliane@assis.unesp.br

ELIANE GOUVÊA LOUSADA

Mestra e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É líder do grupo de pesquisa ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações) e ALTER-AGE, CNPq. Tem experiência na área de Desenvolvimento e Formação de professores, elaboração de material didático baseado em gêneros textuais e Análise de textos/discursos produzidos em situação de trabalho, assim como inúmeras publicações científicas nessas áreas. É coautora de vários livros didáticos em inglês e francês como língua estrangeira e português como língua materna. Professora-doutora. USP – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas. São Paulo – São Paulo – Brasil. 05508-010 – elianelousada@uol.com.br

ELISÂNGELA DE BRITTO PALAGEN

A autora destaca-se pelos seus estudos na pesquisa da gênese literária ancoradas nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin. Excelente referência para os estudiosos da área de pesquisa literária. Mestre em Letras, Leitura e Produção Discursiva. UPF – Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Letras. Passo Fundo – Rio Grande do Sul – Brasil. 99052-900 – elisangelapalagen@gmail.com

ELVIRA LOPES NASCIMENTO

Mestre e doutora em Filologia e Língua Portuguesa. Docente associada, leciona disciplinas na graduação e pós-graduação na área de Linguística Aplicada, linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens. UEL – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina – Paraná – Brasil. 86057-970 – elopes@sercomtel.com.br

ERICA REVIGLIO ILIOVITZ

Mestre em Linguística (2001) e Doutora em Linguística (2005) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua na área de leitura e produção de textos, fonética e fonologia. Atualmente, coordena o subprojeto de Letras – Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Natal – RN. UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras. Natal – Rio Grande do Norte – Brasil. 59078-970 – ericarevi@gmail.com

ESTHER ANGÉLICA LOPEZ

Doctora en Letras por la UNT. Profesora de Lengua Española I y Taller de Comprensión y Producción Textual. Letras (UNT). Becaria postdoctoral del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). UNT – Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones sobre el lenguaje y la cultura (INVELEC-CONICET-UNT). San Miguel de Tucumán – Tucumán – Argentina. 4000 – estherlopez115@yahoo.com.ar

EVANDRO DE MELO CATELÃO

Doutor em Linguística, realiza estudos sobre gêneros textuais com o enfoque, principal, na ATD – Análise Textual/Discursiva, Retórica e Nova Retórica. UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento de Humanas. Londrina – Paraná – Brasil. 86036-370 – evandrocatelao@gmail.com

FABIANE VERARDI BURLAMAQUE

Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo, Mestra em Letras (Teoria Literária) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutora em Letras (Teoria Literária) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora Titular II e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras. UPF – Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo – Rio Grande do Sul – Brasil. 99052-900 – fabiane vb@uol.com.br

FERNANDA DINIZ FERREIRA

Aluna de graduação do curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. UFPB – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – João Pessoa – Paraíba – Brasil – 58051-900 – fernanda.dinizfdf@gmail.com

FERNANDA MASSI

Mestra e doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/Araraquara). Pós-doutoranda (PNPD/CAPES) em Linguística Aplicada, na área de avaliação, com pesquisa sobre a redação do ENEM. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada. Campinas – São Paulo – Brasil. 13083-859 – fernandamassi@yahoo.com.br

FRANCISCA VERÔNICA ARAÚJO OLIVEIRA

Mestre em Letras, área de concentração estudos de linguagem pela Universidade Federal do Piauí, membro do núcleo de estudos CATAPHORA (UFPI), desenvolve pesquisas na área de gêneros acadêmicos, estudando de forma mais específica o “gênero monografia”. Atualmente é professora substituta. UEMA – Universidade Estadual do Maranhão, Departamento de Letras. **São Luís** – Maranhão – Brasil. 65055-310 –fran.ve.ro.ni.ca@hotmail.com

GISLENE LIMA ALMEIDA

Graduada em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Mestranda. UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil. 45083-900 – gisllenealmeida@hitmail.com

HELENA MARIA FERREIRA

Doutora em Linguística Aplicada (LAEL/PUC-SP), professora adjunta na Universidade Federal de Lavras, no Programa de Mestrado Profissional em Educação e no Curso de Licenciatura em Letras. Líder do Grupo de estudo e pesquisa: “Leitura e escrita em múltiplos contextos”. (CNPq). Coordenadora de subprojeto “Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa” (PIBID/CAPES). UFLA – Universidade Federal de Lavras, Departamento de Ciências Humanas. Lavras – Minas Gerais – Brasil. 37200-000 – helenaferreira@dch.ufla.br

IONE DA SILVA JOVINO

Graduada em Letras pela PUC-SP. Mestre e Doutora em Educação pela UFSCar. Trabalha com ensino de línguas e africanidades, dentre outras temáticas que envolvem questões étnico-racistas. UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Estudos da Linguagem. Ponta Grossa – Paraná – Brasil. 84015-260 – ionejovino@gmail.com

JOANE MARIELI PEREIRA CAETANO

Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal Fluminense/Itaperuna. Professora de Linguística Textual na graduação em Letras do Centro Universitário São José de Itaperuna. Especialista em Letras (UNIFSJ). Mestranda em Cognição e Linguagem. UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Centro de Ciências do Homem, Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem. Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro – Brasil. 28010-110 – joane.marieli@iff.edu.br

JOSÉ ANTONIO CALLEGARI

Autor de *Ouvidoria de Justiça: cidadania participativa no sistema judiciário*. Dedicase ao estudo da linguagem processual, analisando o processo em suas dimensões sintática, semântica e pragmática. Bacharel em Direito. Doutorando e mestre. UFF – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito. Niterói – Rio de Janeiro – Brasil. 24.110-310 – calegantonio@yahoo.com.br

JOSÉLIA RIBEIRO

Graduada em Letras (Português-Inglês), com mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos (UFPR). Sua pesquisa concentra-se na área da Linguística textual com ênfase em produção de texto escolar, argumentação e letramento acadêmico. Atualmente, é professora adjunta e coordenadora do Curso de Letras. PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades, Curso de Letras. Curitiba – Paraná – Brasil. 80215-901 – profjoseliaribeiro@gmail.com

JULIANA BACAN ZANI

Mestra em Educação pela Universidade São Francisco, graduada em Letras pela Universidade São Francisco e em Pedagogia pela Faculdade Politécnica Sumaré. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade São Francisco e em Educação Infantil pela Faculdade Anhanguera de Valinhos. Professora Universitária da Faculdade de Vinhedo de 2011 a 2014 e coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia da Faculdade de Vinhedo de 2013 a 2014. Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco. USF – Universidade São Francisco – Itatiba – São Paulo – Brasil. 13251-900 – julianabzani@ig.com.br

KARINA SAVIO

PhD pela Universidad de Buenos Aires na área de linguística e Magister na análise do discurso. Graduou-se nas carreiras de Letras e Psicologia. É especializada na análise do discurso, especialmente no discurso acadêmico e sua articulação com a psicanálise. UBA – Universidad de Buenos Aires, UNAJ – Universidad Nacional Arturo Jauretche, Conicet (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica). Buenos Aires – Argentina – karinasavio@fibertel.com.ar

KLEIANE BEZERRA DE SÁ

Doutoranda em Linguística. UFC – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza – Ceará – Brasil. 60020-181 – kleianebezerra@hotmail.com

LARISSA CARVALHO DE MACÊDO PEREIRA

Graduanda no curso de Direito. Desenvolve pesquisa sobre o fenômeno dos linchamentos e sobre o gênero textual denúncia. UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil. 45083-900 – larihmacedo@gmail.com

LAURENTINA DOS SANTOS SOUZA

Licenciada em Pedagogia pela (UFT) – Universidade Federal do Tocantins. Pós-Graduanda em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola – UNIAFRO. UFT – Universidade Federal do Tocantins. Arraias – Tocantins – Brasil. 77330-000 – laurentinados@bol.com, laurentina23@uft.edu.br

LIGIA PAULA COUTO

Graduada em Letras - Espanhol/Português pela Universidade de São Paulo, mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). Professor assistente. UFGP – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Estudos da Linguagem. Ponta Grossa – Paraná – Brasil. 84015-260 – ligiapaula@yahoo.com

LÍLIA SANTOS ABREU-TARDELLI

Professora da UNESP, atua na graduação e no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, pesquisa sobre trabalho docente, formação de professores e gêneros textuais; é autora de materiais didáticos e paradidáticos de língua portuguesa. UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000. lilia@ibilce.unesp.br

LILIAN MARA DAL CIN DOS SANTOS

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto; mestre em Linguística pela Unicamp, com dissertação sobre o Twitter; doutoranda em Língua Portuguesa na PUC-SP. Estuda o processo de construção de sentidos e efeito de humor em memes. PUC – Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa. São Paulo – São Paulo – Brasil – 05014-901 – liliandalcin@gmail.com

LUCIANA SOARES DA SILVA

Mestre e doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Desenvolve pesquisa em Educação e em Linguística, especialmente no âmbito da Análise do Discurso. Possui produções sobre ensino de língua portuguesa, discurso jornalístico, gênero e violência. UFLA – Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação. Lavras – Minas Gerais – Brasil. 37200-000 – luciana.silva@ded.ufla.br

LUCIANA VILLANI DAS NEVES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Arquitetura e Urbanismo pela Universidade São Judas Tadeu. USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul – São Caetano do Sul – São Paulo – Brasil. 09550-051 – villani7@terra.com.br

LUZIA BUENO

Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba-SP. É doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, líder do grupo ALTER-LEGE e vice-líder do grupo ALTER-AGE (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações; e Aprendizagem, Gêneros textuais e Ensino). Fez um estágio de doutorado em Ciências da Educação - University of Génève (2006), sob a orientação do professor Jean-Paul Bronckart, realizou estudos de pós-doutoramento sobre Letramento na Unicamp, sob a supervisão da professora Angela Kleiman. USF – Universidade São Francisco – Itatiba – São Paulo – Brasil. 13251-900 – luzia_bueno@uol.com.br

LUZIA SCHALKOSKI DIAS

Graduada em Letras (Português-Espanhol), com mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos (UFPR). Sua pesquisa concentra-se em: estudos pragmáticos; gêneros multimodais e letramento acadêmico. Atualmente, é professora adjunta do Curso de Letras. PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades, Curso de Letras. Curitiba – Paraná – Brasil. 80215-901 – luzia.schal@gmail.com

MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA

Desenvolve projeto de pesquisa sobre processo de construção de textos, gênese de textos, relação entre estilo individual e estilo de gênero, crítica genética, autoria e ensino de texto. UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Professora

do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL/UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB). Vitória da Conquista – Bahia – Brasil. 45083-900 – marciahelenad@yahoo.com.br

MARÍA ALEJANDRA SOTO

Teacher of English graduated from the Instituto de Enseñanza Superior (Paraná – Argentina). Holds a bachelor's degree in English from the Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Master in Teaching English to Speakers of Other Languages – Teacher Education from the University of Leeds (UK). Has experience in teaching English for academic and specific purposes and in professional development. Professor. UNER – Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ingeniería, Departamento de Humanidades e Idiomas. Oro Verde – Entre Ríos – Argentina. masoto@ingenieria.uner.edu.ar

MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO RIBEIRO

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba. Atua na área de ensino de Língua Portuguesa e Formação de Professores. Autora do Livro: *Nas trilhas do sentido: as estruturas nominais em –mente numa perspectiva semântico-discursiva* (2003). Coautora do livro *Redação no vestibular da UFPB: estratégias de produção e critérios de avaliação* (2008). Organizadora e coautora do livro: *A morfologia e sua interface com a sintaxe e o discurso* (2014). UFPB – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. João Pessoa – Paraíba – Brasil. 58051-900 – mgricarvalho@gmail.com

MARIA DO ROSÁRIO DA SILVA ALBUQUERQUE BARBOSA

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Atualmente, é coordenadora do curso de mestrado profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (PROFLETRAS – UPE). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada. UPE – Universidade de Pernambuco, Departamento de Letras. Nazaré da Mata – Pernambuco – Brasil. 55800-000 – mariadorosariobarbosa@yahoo.com.br

MARIA ESTER WOLLSTEIN MORITZ

Professora adjunta no curso de Letras Inglês da UFSC e também atua na pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários (PPGI). Tem experiência na área

dos estudos de escrita e gêneros textuais. É coordenadora pedagógica do Inglês sem Fronteiras. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Língua e Literaturas Estrangeiras. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. 88040-400 – nicamoritz@yahoo.com

MARÍA FRANCISCA ELGUETA ROSAS

Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Facultad de Derecho, Doctora en Educación y Directora de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Directora de la Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, con amplia experiencia en procesos de innovación docente en universidades, ha dirigido varios proyectos de mejora en docencia institucionales, y trabaja en el fortalecimiento de aprendizaje de estudiantes. Posee varias publicaciones especializadas en dichas temáticas. Universidad de Chile – Santiago de Chile – Chile – cpudd2@derecho.uchile.cl

MARIA HELENA ALBÉ

Professora no Curso de Letras na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Letras (PUC-RS). Doutoranda em Linguística Aplicada. UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Escola da Indústria Criativa. São Leopoldo – Rio Grande do Sul – Brasil. 93022-750 – mariahelena.albe@gmail.com

MARIA ILZA ZIRONDI

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Básico. Atualmente, atua na Formação Continuada de Professores e assessoria pedagógica para os aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua. UEL – Universidade Estadual de Londrina. Faculdade de Letras, Centro de Ciências e Humanas, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. Londrina – Paraná – Brasil. 86.057-970 – ilzamarca2000@yahoo.com.br

MARILÚCIA DOS SANTOS DOMINGOS STRIQUER

Atua nos temas: formação docente, gênero textual e transposição didática (ISD). Professora. UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras e PROFLETRAS. Jacarezinho – Paraná – Brasil. 86380-000. marilucia@uenp.edu.br

MARTA APARECIDA BROIETTI HENRIQUE

Mestre em Linguística, professora de Língua Portuguesa há mais de 15 anos, doutoranda em Estudos Linguísticos pela UNESP-IBILCE, desenvolve pesquisa para compreender o uso da sequência didática no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais. UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000. broietti@uol.com.br

MARTA LUZZI

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMS). Seu interesse de pesquisa é analisar o processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita e a constituição do autor em textos produzidos nas aulas de língua portuguesa. O foco de seus estudos se voltam para a autoria, os gêneros discursivos e a linguagem. Professora efetiva. IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Aquidauana – Mato Grosso do Sul – Brasil. 79200-000 – marta.luzzi@ifms.edu.br

MAURA REGINA DA SILVA DOURADO

Coordena o subprojeto PIBID/CAPES Letras-Inglês desde 2014. Participou da equipe de elaboração dos Referências Curriculares para o ensino de língua estrangeira em nível fundamental (2010) e médio (2007) da Paraíba. Atua na área de linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, formação de professores, letramento crítico, abordagem crítica de ensino de língua inglesa, neurociências aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras. UFPB – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. João Pessoa – Paraíba – Brasil. 58059-900 – maura.dourado@gmail.com

MAYSA DE PÁDUA TEIXEIRA PAULINELLI

Graduada em Direito (UNESP) e em Letras (UNIP), Mestre (UFMG) e Doutora em Linguística (PUC-MG). Bolsista do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD/CAPES). Em suas atividades de pesquisa e ensino, busca a articulação entre os conhecimentos de Direito e os Estudos de Linguagem. UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos de Linguagem. Mariana – Minas Gerais – Brasil. 38900-000 – maysapadua@yahoo.com.br

MICHEL FERREIRA DOS REIS

Graduado em Letras com habilitação em Português/Grego Antigo/Alemão pela UNESP. Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa na mesma instituição, na linha de Ensino/Aprendizagem de Línguas, desenvolvendo um projeto voltado ao uso de *corpus* (*keywords* e *treebanks*) e o ensino de língua grega. Bolsista FAPESP. UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara – São Paulo – Brasil. 14800-901 – michelfereis@gmail.com

MILENA MORETTO

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Participa dos grupos de pesquisa ALTER-AGE da Universidade São Paulo e Relações de ensino e trabalho docente da Universidade São Francisco. É vice-líder do grupo ALTER-LEGE. Atua sobre os seguintes temas: leitura e escrita, letramento acadêmico, formação de professores e sequências didáticas. USF – Universidade São Francisco – Itatiba – São Paulo – Brasil. 13251-900 – milena.moretto@yahoo.com.br

MIRIAM MARÍA ROSA CASCO

Docente e investigadora especializada en temas de lectura, escritura y oralidad en el medio académico, con especial interés en el impacto que ejercen las prácticas comunicativas estudiantiles en el proceso de acceso a la cultura universitaria. UNICEN – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Proyecto Estudios de Comunicación y Cultura. Olavarría – Provincia de Buenos Aires – Argentina. 7000 – miriamcasco@speedy.com.ar

MONIQUE ALVES VITORINO

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e doutoranda, nesta instituição, na área de concentração Linguística, com ênfase no estudo de Gêneros Textuais. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras. Recife – Pernambuco – Brasil. 50740-530 moniquevitorino@gmail.com

ODETE FIRMINO ALHADAS SALGADO

Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014) e graduada em Letras pela mesma instituição (2011). Atualmente, cursa Doutorado em Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

com bolsa de fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sua pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada com o embasamento teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, trabalhando em interface com os estudos literários. PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil. 22451-900 – odete.letras@gmail.com

PATRÍCIA DA SILVEIRA

Professora de línguas há mais de 16 anos, já atuou desde a educação infantil até a universidade. É a partir dessa diversidade de experiência didático pedagógica que surge o interesse e a paixão pelo trabalho com gêneros textuais e conseqüentemente pelas sequências didáticas. UEL – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Londrina – Paraná – Brasil. 86057-970 – patricia.psicopedagogia@gmail.com

PATRÍCIA PERES FERREIRA NICOLINI

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Graduada em Letras/Literatura pelo Centro Universitário São Camilo- ES. Professora Efetiva de Língua Portuguesa do Estado do Espírito Santo e professora de Língua Portuguesa do Centro Educacional São Camilo- ES, ambas as escolas situadas em Cachoeiro de Itapemirim - ES. UENF – Universidade Estadual Norte Fluminense. Campos dos Goitacazes – Rio de Janeiro – Brasil. 28035-200 – patricianicolini@saocamilo-es.br

PAULINE FREIRE PIMENTA

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFMG, mestre em Letras pela UFSJ, além de bacharel em Linguística e Licenciada em Língua Portuguesa pela UFOP. Atua na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. 31270-901 – paulinefreire@gmail.com

PEDRO AFONSO BARTH

Doutorando na Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo na linha de Leitura e Formação do Leitor. Graduado em Letras (Língua Portuguesa/Língua Espanhola) pela Universidade de Passo Fundo.

Especialista em Língua Portuguesa – Novos Horizontes Teóricos e Práticos (UPF). Atua principalmente nos seguintes temas: letramento, multimodalidade, ensino de literatura, sagas fantásticas, formação de leitores, literatura infantil e juvenil e literatura hispano-americana. UEM – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá – Paraná – Brasil. 87020-220 – pedroabarth@hotmail.com

RAYANE ISADORA LENHARO

Graduada em Letras (Português/Inglês) e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua no curso de Letras – Inglês da UNESPAR campus Apucarana. Possui publicações acerca do tema dos gêneros textuais, tecnologias digitais para o ensino de línguas e interesse no uso de música em sala de aula de Língua Inglesa, procurando trazer novas ideias para o ensino de inglês. UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação. Arapongas – Paraná – Brasil. 86707-155 – rayane.lenharo@gmail.com

REGIANI LEAL DALLA MARTHA COUTO

Mestra em Letras (UNIR) – Universidade Federal de Rondônia. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Rondônia. Líder do GELLIC – Grupo de estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural. IFRN – Instituto Federal de Rondônia. Ji-Paraná – Rondônia – Brasil. 76907-624 – regiani.couto@ifro.edu.br

REGINA CÉLIA PAGLIUCHI DA SILVEIRA

Licenciada em Letras Neo-Latinas, bacharel em Letras Neo-Latinas pela PUC-SP, mestre em Linguística pela Universidade de São Paulo e doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Membro docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP desde 1974. Professora titular. PUC – Pontifícia Universidade Católica, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Departamento de Português. São Paulo – SP – Brasil. 05014-901 – regcpf@osite.com.br

RENATA AÑEZ DE OLIVEIRA

Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora do Grupo ALTER-AGE (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações; e Aprendizagem, Gêneros textuais e Ensino)/CNPQ USP – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo – São Paulo – Brasil – 05508-010 renata.anez@gmail.com

RENATO LIRA PIMENTEL

Linguista especializado em teoria e análise de gêneros textuais. Atua principalmente nos estudos que relacionam gêneros textuais e ensino e em linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Letras. Jucati – Pernambuco – Brasil. 55398-000 –lira.pimentel88@yahoo.com.br

RENILSON JOSÉ MENEGASSI

Professor do Departamento de Teorias Linguística e Literárias e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com pesquisas voltadas ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita em língua materna, a partir dos pressupostos teóricos do dialogismo e do interacionismo, ancoradas na Linguística Aplicada. UEM – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Maringá – Paraná – Brasil. 87020-330 – renilson@wnet.com.br

RHENA RAIZE PEIXOTO DE LIMA

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Mestre e doutoranda em Linguística Aplicada pela UFRN. Especialista em Gramática, texto e discurso e em Literatura Brasileira pela mesma instituição. UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – Rio Grande do Norte – Brasil. 59078-970 – rhenaraize@yahoo.com.br

RICARDO MAGALHÃES BULHÕES

Desenvolve pesquisa em Literatura Contemporânea e Leitura. Professor Adjunto. UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Departamento de Literatura. Três Lagoas – Mato Grosso do Sul – Brasil. 79600-080 – ricardoufms1@gmail.com

RICARDO VIANA VELLOSO

Doutorando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da USF, é licenciado em Letras e bacharel em Direito, tendo cursado o mestrado em educação na UEMG. Atua na educação básica na rede pública e também na UFMG, em atividades técnico-educacionais e de docência, como Assessor Pedagógico e Professor colaborador em curso de pós-graduação lato sensu. Atua nos seguintes temas: Linguagem e tecnologias digitais, educação, formação e trabalho docente. USF – Universidade São Francisco – Itatiba – São Paulo – Brasil. 13251-900 – ricardovivel@gmail.com

ROXANE ROJO

Graduada em Letras Neolatinas Português-Francês/Língua e Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre e doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fez estágio de Pós-Doutorado em Didática de Língua Materna na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education (FAPSE), da Université de Genève (UNIGE), Suíça, sob a direção do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart (1996). Professora associada livre docente. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada. Campinas – São Paulo – Brasil. 13083-859 – rrojo@iel.unicamp.br

SANDRA BATISTA DA COSTA

Possui graduação em Letras pela UFRJ, mestrado em Linguística pela UFPR e doutorado em Linguística pela UNICAMP. Desenvolve trabalhos sobre os seguintes temas: texto e discurso e ensino de língua materna. Coordenou o Programa Habilidades do Núcleo Básico de Língua Portuguesa (HNB-LP) da PUC-PR. Coordena o Eixo de Língua Portuguesa da PUC-PR (2016). Participa da organização do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP) na PUC-PR. PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curso de Letras, Escola de Educação e Humanidades. Curitiba – Paraná – Brasil. 80215-901 – sandrabcosta@uol.com.br

SANDRO BRAGA

Graduado em Jornalismo e em Letras, mestrado e doutorado em Linguística. Atua na área de produção textual e análise do discurso. Na Pós-graduação em Linguística, pesquisa práticas discursivas em processos de leitura e escrita. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. 88040-900 – sandrocombraga@gmail.com

SANN DY INFANTE REYES

Magíster en Educación (en curso), Pontifícia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Letras mención lingüística y literatura hispánicas, Pontifícia Universidad Católica de Chile. Egresada de Filosofía, Pontifícia Universidad Católica de Chile. Diplomada en Filosofía política y educación, Universidad de Chile. Diplomada en Pedagogía para la educación superior. Pontifícia Universidad Católica de Chile – Santiago – Chile. spinfant@uc.cl

SEBASTIÃO SILVA SOARES

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professor. UFT – Universidade Federal do Tocantins – Arraias – Tocantins – Brasil. 77330-000 – sebastiaokenndy@yahoo.com.br

SHIRLEI NEVES DOS SANTOS

Investiga temas sobre a formação continuada do professor de língua portuguesa e sobre o ensino de língua portuguesa à luz da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo. UAB – Universidade Aberta do Brasil/SEDUC-MT – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso. Cuiabá – Mato Grosso – Brasil. 78115-150 – shirlei-neves@hotmail.com

SIDERLENE MUNIZ-OLIVEIRA

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL/PUC-SP. Autora do livro *O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação* e de artigos sobre ensino-aprendizagem de línguas. UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Programa de Mestrado em Letras. Dois Vizinhos – Paraná – Brasil. 85660-000 – sidmuniz@terra.com.br

SILVIA SOLEDAD MONZÓN

Teacher of English graduated from the Instituto de Enseñanza Superior (Paraná – Argentina). Holds a bachelor's degree in English from the Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Has experience in teaching English for academic and specific purposes. Professor. UNER – Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ingeniería, Departamento de Humanidades e Idiomas. Oro Verde – Entre Ríos – Argentina. smonzon@ingenieria.uner.edu.ar

SIMONE DE JESUS PADILHA

Destaca-se pelas pesquisas em estudos bakhtinianos em diferentes esferas da atividade humana, atuando como líder do Grupo de Pesquisa Relendo Bakhtin (REBAK/PPGEL/UFMT). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora Associada. UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Departamento de Letras e Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Cuiabá – Mato Grosso – Brasil. 78090-600. simonejp1@gmail.com

SOLANGE ARANHA

Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Letras Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Possui dois pós-doutorados em ensino e aprendizagem em Teletandem. Professora assistente doutora de língua inglesa em nível de Graduação. UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Departamento de Letras Modernas. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000 – solangea@ibilce.unesp.br

SOLANGE ARIATI

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Possui graduação em Letras Português-Inglês na mesma instituição. Tem interesse nos estudos das relações existentes entre Linguagem, Educação e Trabalho na linha dos escritos de Bakhtin e do Círculo e de Vygotsky e seus Colaboradores. UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco – Paraná – Brasil. 85580-000 – solangeariati@hotmail.com

SOSTENES LIMA

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Desenvolve pesquisas na área de Análise Crítica de Gêneros e Análise de Discurso Crítica; atua no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. UEG – Universidade Estadual de Goiás, Ciências Socioeconômicas e Humanas. Anápolis – Goiás – Brasil. 75.110-390. limasostenes@gmail.com

THAIS MARA DOS SANTOS GARCIA

Graduada integrante do Projeto “Multiletramentos e tecnologia: formação e prática docente”, fomentado pela FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso e o CNPq, que teve seu início em 2013-2016. UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras. Sinop – Mato Grosso – Brasil. 78555-000 – thaisemoises@hotmail.com

VALFRIDO DA SILVA NUNES

Doutorando em Linguística, interessado na pesquisa sobre gêneros nas esferas jornalística e burocrático-administrativa, especialmente à luz da abordagem de

gêneros do Inglês para Fins Específicos (ESP) e dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG). UFAL – Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras. Maceió – Alagoas – Brasil. 57072-900 – fridoval@hotmail.com

VICTOR FLAVIO SAMPAIO CALABRIA

Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e graduado em Letras/Italiano pela mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA). UFC – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades – Ceará – Fortaleza – Brasil. 60020-181 – v.calabrialetas@gmail.com

WAGNER CORSINO ENEDINO

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestre em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara, Doutor em Letras pela UNESP de São José do Rio Preto e Pós-Doutor pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Curso de Letras. Campo Grande – MS – Brasil. 79070-900 – wagner.corsino@ufms.br