



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais

ISSN: 1984-2406

Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação e Pós-Graduação em Letras

EDIÇÃO 9

ANO 6

NÚMERO 1

MAIO 2013

Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello



INTERSECÇÕES

ARTIGOS

A INTER-RELAÇÃO ENTRE O QUERER DIZER E A FUNÇÃO ARGUMENTATIVA: COMO ISTO SE CONSTRÓI AO LONGO DO TEMPO?	5
Evani Andreatta Amaral CAMARGO	5
Ana Paula de FREITAS	5
A PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA: TRABALHANDO COM TEXTOS ARGUMENTATIVOS	19
Marcos Rogério Martins COSTA	19
Patrícia Margarida Farias COELHO	19
AS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA QUE FUNDAMENTAM A <i>PRÁXIS</i> DOCENTE NO CURSO DE LETRAS	40
Edmar Peixoto de LIMA	40
Gláucia Maria Bastos MARQUES	40
Cleudene de Oliveira ARAGÃO	40
ESTRATÉGIAS INTERATIVAS DOCENTES EM FÓRUMS DE DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICO-DISCURSIVA	52
Gregório Pereira de VASCONCELOS	52
Pedro Farias FRANCELINO	52

INS(ES)TABILIDADE E ANCORAGEM CATEGORIAIS: ENCAPSULAMENTO ANAFÓRICO EM MEMÓRIAS EPISÓDICAS SOBRE LAMPIÃO	74
Caio César Costa SANTOS	74
Geralda de Oliveira Santos LIMA	74
INSTANTE DECISIVO COMO ACONTECIMENTO NO DISCURSO FOTOGRÁFICO	93
Leny PIMENTA.....	93
Dionéia M. MONTE-SERRAT	93
LEITURA DE TIRA QUADRINIZADA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO VERBO-VISUAL.....	104
Carlos Augusto B. ANDRADE	104
João de OLIVEIRA.....	104
LEITURA DO TEXTO CINEMATOGRAFICO: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO NA ARTE	121
Eliete Correia dos SANTOS	121
Maria de Fátima ALMEIDA.....	121
MARCAS DE SI E QUEBRAS NA ESCRITA DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:O TRABALHO DA (IN)DEFINIÇÃO DO SUJEITO.....	134
Valdeni da Silva REIS	134
O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA UNIVERSIDADE: O TRABALHO COM A REESCRITA.....	156
Lidiane de Moraes Diógenes BEZERRA.....	156
Maria das Graças Soares RODRIGUES	156
O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: O GÊNERO TEXTUAL MITO	174
José Carlos KÖCHE	174
Vanilda Salton KÖCHE.....	174
Adiane Fogali MARINELLO	174
O PORTFÓLIO E O ETHOS DISCURSIVO: REFLEXÕES SOBRE UMA ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS	192
Sandro Luís da SILVA.....	192
OS GÊNEROS LITERÁRIOS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO TRANSDISCIPLINAR DA LÍNGUA ESPANHOLA	209
Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e SOUZA.....	209

Valdecy de Oliveira PONTES	209
OS USOS DOS VERBOS <i>VENDER</i> E <i>ALUGAR</i> EM ANÚNCIOS CLASSIFICADOS DE JORNAL IMPRESSO	227
Ana Alice de Freitas Neta ARAÚJO	227
Rosângela Maria Bessa VIDAL.....	227
PELOS FIOS DO DISCURSO PEDAGÓGICO: O PROCESSO DE ENSINO DA ESCRITA NOS CURSOS DE LETRAS UERN.....	249
Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO	249
Luzinete Cesário de Araújo FREITAS	249
PENSAR E ESCREVER: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA	273
Sílvia Augusta de Barros ALBERT	273
Sueli Cristina MARQUESI.....	273

A INTER-RELAÇÃO ENTRE O QUERER DIZER E A FUNÇÃO ARGUMENTATIVA: COMO ISTO SE CONSTRÓI AO LONGO DO TEMPO?

Evani Andreatta Amaral CAMARGO¹

Ana Paula de FREITAS²

Resumo: O objetivo deste texto é discutir o processo argumentativo de uma criança com atraso no desenvolvimento linguístico e atraso no desenvolvimento neuro-psico-motor, relacionando-o ao intuito discursivo. Os dados foram construídos em um processo terapêutico fonoaudiológico, em uma clínica-escola, no decorrer de 3 anos consecutivos, tendo como pano de fundo dados de narrativas de histórias e de relatos pessoais. Além disso, trazemos a tona o papel do fonoaudiólogo, pensando no conceito bakhtiniano do lugar do não álíbi da existência, da posição ocupada por este profissional que tem a linguagem no cerne do processo terapêutico.

Palavras-chave: Bakhtin. Intuito Discursivo. Narrativa. Argumentação. Atraso de linguagem. Fonoaudiologia.

Abstract: *The aim of this text is to discuss the argumentative process of a child with delay in linguistic and neural-psycho-motor development, relating it to discursive intent. The data was collected in a speech therapeutic process at a clinic-school, during three consecutive years, having as its background data from stories narratives and personal reports. Moreover, we raise the issue of the speech therapist's role, based on Bakhtin's concept of 'no-alibi in existence', the position held by this professional who has the language as the core of the therapeutic process.*

Keywords: *Bakhtin. Discursive Intent. Narrative. Argumentation. Language Delay. Speech Therapy.*

¹ Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) Ribeirão Preto – SP, Brasil. evani.camargo@mouralacerda.edu.br

² Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) Ribeirão Preto – SP, Brasil. ana.freitas@mouralacerda.edu.br

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir o desenvolvimento do processo argumentativo de uma criança com atraso no desenvolvimento linguístico e atraso no desenvolvimento neuro-psico-motor, fazendo uma co-relação entre o conceito de intuito discursivo (querer dizer) de Bakhtin (1997) e o papel do terapeuta/ interlocutor de tais sujeitos, que possibilita (ou não) que este querer dizer seja efetivado. A questão Ética é criar condições no processo dialógico para isto.

A linguagem e a significação são sempre construídas nas interações verbais, no processo de interlocução. É também neste espaço que se dá a constituição do sujeito. Desta forma, para Bakhtin (1997), a subjetividade decorre do processo de alteridade, quando me identifico diferente do outro. Neste sentido, o desenvolvimento linguístico realiza-se pela enunciação, a partir dos enunciados concretos: ‘aprender a falar é aprender a estruturar enunciados’ (p.302). Para este autor também, o desenvolvimento linguístico estrutura-se na apreensão dos gêneros discursivos. Se não existissem os gêneros discursivos, se não os dominássemos, se cada vez os falantes individualmente tivessem que criá-los a cada interlocução, a comunicação verbal seria quase impossível. É porque os bebês estão imersos na interação verbal que a aquisição de linguagem se dá.

Há uma grande variação de gêneros, porém o intuito discursivo de cada um realiza-se por um determinado, conforme a esfera da comunicação verbal, a temática que está sendo desenvolvida, a necessidade dos interlocutores etc.

Em crianças com alterações de linguagem decorrentes de acometimentos neurológicos, como no caso da criança cuja linguagem é aqui apresentada, muitas vezes, o desenvolvimento linguístico se configura de uma forma diferente, tanto pelas questões intrínsecas dos sujeitos como pelas inter-relações que se estabelecem com os interlocutores, no processo de enunciação.

Em relação ao intuito discursivo do locutor (BAKHTIN, 1997), se faz necessário identificar se ele conseguiu expressar o que desejava. Para Bakhtin ‘o tratamento exaustivo do objeto do sentido, do tema do enunciado, varia profundamente conforme a esfera da comunicação’ (p.300). É o que ele denomina de tratamento exaustivo do objeto de sentido, que aliado ao intuito discursivo e às formas de estruturação dos gêneros possibilita o acabamento do enunciado e, portanto, a possibilidade da réplica. Tanto em sujeitos com alterações linguísticas como em crianças no processo de desenvolvimento de linguagem, o intuito discursivo e a exaustividade do objeto de sentido estão mais relacionados ao discurso do outro, fazendo com que o inacabamento constituinte da interlocução verbal também dependa mais do interlocutor.

Desta forma, nos processos terapêuticos, o papel do interlocutor talvez seja construir com tais sujeitos objetos de sentidos atrelados aos intuitos discursivos.

Para discutir o que propusemos acima, serão utilizados dados da oralidade da criança Be em situação de terapia fonoaudiológica, em que as atividades eram de elaboração de narrativas orais.

Segundo Labov (1972), a estrutura da narrativa é composta pelos seguintes elementos: resumo ou síntese; orientação, ação complicadora (inédito ou episódio inesperado); evolução; avaliação; resolução e finalização ou coda. A avaliação é o momento em que a carga dramática e/ou emocional da situação se faz presente, e é por meio dela que o narrador indica o porquê de a história (fato) dever ou não ser narrada (reportável). Assim, a reportabilidade é fundamental para Labov (1972) para caracterizar a narrativa, sendo também o espaço no qual a subjetividade se manifesta; o sujeito escolhe a história ou fato que quer contar e o quê quer realçar, mostrando sua motivação, concepções, opiniões e posições. A avaliação traz o posicionamento do narrador. O intuito discursivo da teoria bakhtiniana pode estar relacionado a isto, pois é o espaço em que a subjetividade pode emergir.

Hanke (2003) argumenta que a realidade, experiências e memórias são organizadas pelos falantes pela narrativa, em uma natureza dialógica. Portanto, a função argumentativa é um elemento imprescindível no narrar.

Camargo (2011) e Cazarotti-Pacheco (2012) argumentam que, em sujeitos com dificuldades linguísticas, crianças com acometimentos neurológicos no primeiro caso e, afásicos, no segundo, organizam suas narrativas de forma dialógica com os terapeutas e, em ambos os casos, apesar das dificuldades linguísticas, tentam fazer uso da argumentação e incluir fatos relevantes e reportáveis em seus relatos.

Para discutir as questões propostas apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos e as análises.

Aspectos Metodológicos

Os dados foram selecionados a partir de registros em vídeo realizados semanalmente em uma clínica-escola de fonoaudiologia, durante o período de três anos³. O sujeito é uma menina (Be) que estava com 7 anos de idade no primeiro ano do estudo. A hipótese diagnóstica fonoaudiológica

³ Este texto é um desdobramento de um projeto de pesquisa, com apoio do CNPq, edital universal.

apontou para uma alteração fonoarticulatória, um atraso na aquisição da linguagem oral e escrita e para alteração de motricidade oral. Como hipótese diagnóstica neurológica destacava-se um atraso no desenvolvimento neuro-psico-motor. Os episódios foram construídos a partir de narrativas, em um processo de interlocução entre a criança, as terapeutas que a acompanharam em cada um dos anos respectivamente e, eventualmente, outra criança que tenha participado do mesmo processo terapêutico.

A transcrição da fala da criança (e eventualmente de seus pares) e das terapeutas foi feita respeitando-se a ortografia regular. Apresentamos os turnos, em sequência, mantendo-se a elaboração de uma narrativa, construída entre Be e seus interlocutores. Os turnos estão numerados e, para a construção dos textos narrativos, alguns turnos podem ter sido suprimidos, sem interferir na construção do sentido da narrativa elaborada. Em alguns trechos dos turnos, não foi possível entender a fala da criança, pela dificuldade em sua articulação. Apontamos também, entre parênteses, após a transcrição da fala dos sujeitos, observações sobre as condições de produção do enunciado verbal e não verbal.

A análise dos dados foi feita em uma perspectiva qualitativa, considerando-se as características da narrativa apontadas por Labov, as interações dialógicas estabelecidas entre a criança e seus interlocutores, bem como os indícios dos aspectos argumentativos, descritos acima.

Análise dos Dados

Episódio 1 10/10/05 – 7 anos, 1 mês e 20 dias.

Situação: Sala de terapia, mesas pequenas encostadas, propiciando um espaço maior para trabalharem. A terapeuta (Ter) está sentada ao lado do companheiro de grupo de Be (Cv). Ela está sentada em frente. Cv tem como diagnóstico fonoaudiológico alteração fonoarticulatória e um leve atraso de linguagem.

Sobre a mesa há uma cesta de plástico com materiais usados em terapia: livros de história, quebra-cabeças e canetas hidrocor. Após montar um quebra-cabeça, cujas figuras eram de gato e cachorro, a Ter propõe que as crianças e ela façam um desenho. Enquanto desenhavam, conversam sobre cachorro, gato, filhotes. Cv pede para a terapeuta que escreva o número 5, falam então em 5 filhotes. A partir do desenho, Be inicia o processo de interlocução, mantendo-se como locutora

principal. Apresentamos aqui um recorte da interação verbal ocorrida nesta terapia, para discutirmos as propostas deste trabalho:

1.Ter: *E os filhotinhos dela? Você não vai fazer? Coitadinha, ela vai ficar sem os filhotes?*

2.Be: *É. Ela tossi ondi qui ela tabaia!* (Desenha e olha o que está fazendo)

3.Ter: *Não entendi o que você falou.*

4.Be: *Ela tossi onde ela tabaia.*

5.Ter: *Onde ela trabalha? Ela já trouxe onde que ela trabalha?* (Enfaticamente)

6.Be: *Ondi qué ela tabaia! Ela tossi já um monti di gatinho!*

7.Cv: *Ela já trouxe us gatinhu ondi qui ela tabalha!*

[...]

27. Ter: *Os cinco, ela levou?*

28. Be: *Seis.*

29. Ter: *Seis?*

30. Be: *Seis gato! Um um que moeu...* (Hesitação, contando com os dedos da mão)

31. Ter: *Ah! Se morreu não foi!* (Interrompendo Be)

32. Be: *É.*

33. Ter: *Se morreu não foi. Não é?*

34. Be: *Um qui opeô e moeu!* (Hesitação no início da fala. Vai tocando os dedos de uma mão a outra, indicando contar)

35. Ter: *Quê? Operou e morreu?*

36. Be: *Opeou e moeu.*

37. Ter: *Operou e morreu?*

38. Cv: *Operou e morreu!*

39. Be: *U médico! Puque moeu gatinho. Qui opeô e moeu! Daí...Oto. Daí, aí tava todo mundo coendo, daí a hora que chegou a polícia....*

40. Te: *Ah!*

41. Be: *... e o homi atirava no gato! Daí, oh, a mãe do gato falou: --Não! Não atira no gato! Daí começo a atirar na mãe do gato!* (Com entonação de fala de personagem, enfaticamente)

42. Ter: *O quê? Atirou no gato?*

43. Be: *É.*

44. Ter: *Ah! A mãe do gato morreu e você não falou pra mim?*

45. Be: *É.*

46. Ter: *O quê? Atirou no gato?*

47. Ter: *Atirou na mãe do gatinho? Ih!* (Enfaticamente)

48. Be: *É, a mãe du gatu moeu!*
49. Ter: *A gatinha morreu?*
50. Be: *Daí. .. a mãe do gatinhu moeu, a mãe do gatinho moeu puque tava cum dor de cabeça, aí sabe a polícia atirou na cabeça que tava com dor de cabeça ...* (Levanta e fica em pé ao lado da Ter e realiza gesto afirmativo com a cabeça)
51. Ter: *A polícia correu atrás da mãe do gatinho, atirou na mãe do gatinho, na cabeça da mãe do gatinho porque tava com dor de cabeça?* (Parece estar tentando entender, duvidando)
52. Be: *Não.*
53. Ter: *A gatinha tava com dor de cabeça?*
54. Be: *Não. Era a mãe.*
55. Ter: *Não era nenhum filhotinho? Era a mãe do gatinho?*
56. Be: *Tava com do de cabeça...*
57. Ter: *E a polícia atira em quem está com dor de cabeça?*
58. Be: *Atirô... Poquê a febe dela...* (Fazendo sinal afirmativo com a cabeça)
59. Ter: *A febre?* (Interrompendo Be e olhando para a criança)
60. Be: *A febe dela ela di cansera!*
61. Ter: *A febre era de canseira?*
62. Be: *Era di manhã e a tardi, di manhã e a tadi a febe dela!....*
63. Ter: *A febre dela era de manhã e a tarde?*
64. Be: *É. Aí o bombeo levo ela no médico e ela ficou senta, óh!* (Estalando os dedos, indicando que passou muito tempo)
65. Ter: *Quem levou ela pro médico? O bombeiro?*
66. Be: *É.*
67. Ter: *Mas quando foi isso?*
68. Be: *Achu que foi sábado!*
69. Ter: *Não! Você não falou que ela levou os gatinhos passear no serviço dela? Isso foi quando? Quando ela estava indo para casa depois do serviço?* (Mexe as mãos)
70. Be: *É, depoi do serviço!*
71. Ter: *Ah! Tadinha. Além de ir trabalhar, levar 5 cinco gatinhos juntos, ainda morre atropelada?*
72. Be: *É.* (Ênfase)
73. Ter: *Mas o bombeiro...*
74. Be: *Puquê aí u carru viu e atopelo! Ela tava aqui, oh! A hola que ele viu topelô! Puquê o gato atopelô. A van atopelô assim...* (Em pé, ao lado da Ter, vai andando até a parede, passo a passo, como se estivesse representando algo)

75. Ter: *Mas, viu, ela foi atropelada ou a polícia que deu um tiro na cabeça dela porque ela estava com dor de cabeça e febre o dia inteiro?*
76. Be: *É! Hora que veio, que topelô. Polícia falou assim: --Você não pode fazer assim não, vou atirar.*
77. Ter: *Mas não pode ser as duas coisas, pode? (Aproxima as mãos)*
78. Be: *Pode!*
79. Ter: *Por quê? Como pode?*
80. Cv: *Porque... Por causa ela tava morrida e o carro matou mai ainda! (Ter olha para Cv)*
81. Ter: *Ela já estava morrida? (Ri)*
82. Be: *É.*
83. Ter: *Ela já tinha morrido?*
84. Be: *Ela já tinha morrida. Aí atiro por ela mo e mai. (Ter ri)*

Verifica-se que a narrativa é construída dialogicamente pela criança e o adulto; e que a outra criança presente intervém por três vezes para reafirmar o argumento de Be. Ela usa todo o tempo a argumentação (ou indícios de), incluindo fatos em sua narrativa para que a mesma seja ‘reportável’. É Be que é a narradora neste momento, ela vai retomando, completando, se colocando para não perder esse lugar, de locutora; neste sentido, levantamos a questão: se ela quer se fazer entender ou se quer, simplesmente, não perder o turno discursivo. Como não havia um enredo fixo, como o de uma história contada, a criança passa a elaborar, baseada no que havia ocorrido na terapia anteriormente (a montagem de um quebra-cabeça de gato e a discussão sobre números, quatro e cinco); fatos que ela deve ter ouvido ou presenciado, misturando-os aos personagens, o que podemos chamar de ‘caso’, conceito trazido de Perroni (1992). Assim, a discussão sobre o desenho dos gatos entre a terapeuta e a criança desencadeia a narrativa de um ‘caso’:

é aquele entre a ‘estória’ e o ‘relato’, uma criação livre do narrador, não havendo compromisso com enredo fixo, nem com a verdade, como ocorre nas histórias e nos relatos respectivamente. Ainda não se espera o compromisso com o fato efetivamente vivido pela criança (p.70).

Ao longo da história narrada por Be, observa-se, como aponta Perroni (1992), a organização de eventos em sequências temporais não previamente determinadas, sendo tais ‘casos’ inspirados na memória da criança, ainda que esta seja precária e os relatos pareçam confusos.

A dificuldade inicial quanto ao narrar pode explicar os ‘casos’, situação em que a criança lança mão do que Perroni (1992) nomeou de ‘combinações livres’ para preencher os turnos criados na interação com o outro e dessa forma ‘narra’, sendo tal recurso uma forma de preencher os turnos

criados na interação. Neste sentido, a criança ainda introduz seu conhecimento de mundo (dor de cabeça, tiro de revólver, febre), para tentar responder às indagações da terapeuta e nessa tentativa de preencher os turnos, sua ‘narrativa’ perde o sentido do real, mas indica o início da argumentação.

Há uma negociação de sentidos todo o tempo. Be vai mudando o que fala para se manter no papel de locutor, verificando-se uma ‘tensão’ entre ela e seu colega, de um lado; e a terapeuta de outro, constituindo tal negociação; por exemplo, entre os turnos 27 e 38, quando introduz a questão de morte, morrer etc, pra confirmar o número de gatos (5 ou 6), já que tem que ser cinco, um morreu, assim, argumenta-se que este vocábulo é o desencadeador que modifica o enredo que estava sendo elaborado. Be vai organizando seu texto dentro do gênero narrativo (um típico caso); por exemplo, enquanto relata, no turno 76, incorpora o discurso de um policial, discurso esse que reflete suas experiências, o que assiste na televisão, ou que incorporou da fala de um adulto. Pelo que ela vai criando/ relatando, verifica-se que ela participa de interlocuções/ experiências de uma criança de sua idade.

A questão da argumentação – entendida aqui como forma de se colocar; de se constituir como sujeito – fica clara neste episódio; assim, pela argumentação, mesmo que a criança ‘fuja da realidade’ e lance mão do ‘caso’, é isso que faz com que se mantenha no papel de narrador, identificando-se então a função de reportabilidade. Isto é, ao narrar, aquilo que é dito tem de ser importante.

Segundo Bakhtin (1997), enunciar é argumentar a partir do princípio de que a argumentação é inerente à dialogia, já que todo enunciado é produzido em direção ao outro, na interminável cadeia de enunciações. Ao se produzir um enunciado, agimos sobre o interlocutor, como também o temos no imaginário; escolhem-se as palavras dentro dos diversos gêneros discursivos. A situação imediata, bem como o meio social e histórico mais amplo determinam a estrutura da enunciação, em que as palavras são orientadas em função do interlocutor (GOULART, 2007).

Neste episódio, para discutir o papel do terapeuta, pode-se pensar na questão do intuito discursivo e no inacabamento constituinte do sentido que está sendo estabelecido nesta interação verbal. Segundo Perroni (1992), é o adulto que, com sua negociação de sentidos, ‘recortes’ e ‘correções’ do enredo, no discurso narrativo, pontua a criança para narrar de acordo com o que é esperado e, com o desenvolvimento linguístico, ela passa a ser uma narradora independente. Com as crianças com dificuldades linguísticas, atrasos de linguagem de qualquer ordem, levanta-se a hipótese de que os adultos perdem tais parâmetros. Nunca se sabe quando aceitar os ‘casos’ ou quando interromper a criança, chamando-a para o enredo ‘correto’ da trama, para o sentido exato do que ela quer contar. Esta é uma temática intrigante: qual deve ser, em relação a essas crianças, o papel

‘efetivo’ do adulto? Interrompe-se demais a fala da criança? Hipotetizamos que se se fizer isso em um momento inadequado, impede-se que o intuito discursivo do sujeito se faça presente. Por outro lado, se o ‘enredo’ ou a ‘lógica’ não for ao menos tentada, essas pessoas também podem permanecer em um estado de confabulação.

Verifica-se neste episódio que a terapeuta tenta resgatar o que Be coloca, tentando organizar o texto baseado na realidade; provavelmente pelo papel que é dado ao fonoaudiólogo, de possibilitar o desenvolvimento linguístico. Ela está tentando retomar com a criança uma lógica do encadeamento dos fatos ou a criação de uma história, que embora fictícia, com personificação dos personagens, deve ter um sentido. Outra possibilidade que inferimos ao analisar este processo de interlocução seria a tentativa da terapeuta de utilizar as observações da outra criança, Cv, como interlocutor que ajudasse a mostrar a compreensão/ incompreensão do que estava sendo elaborado. O garoto, por três vezes (turnos 7, 38 e 80), interpretou o que Be estava tentando dizer; entretanto nem sempre é possível resgatar tudo o que ocorre no momento da enunciação. Mas entendemos que Cv, de fato, interpreta e é aceito por Be no resgate de seu intuito discursivo.

Pode-se discutir aqui esse papel terapêutico, que tem lugar no momento exato da enunciação: é o papel de quem tenta ser efetivo, se tomarmos o conceito bakhtiniano do lugar do não álbi da existência, da posição ocupada por este profissional que tem a linguagem no cerne do processo terapêutico. Fica implícita a questão Ética apontada por Bakhtin (2010) e a importância do posicionamento do locutor em relação a seus Atos.

A criança, ao mesmo tempo em que sabe que tem dificuldades para se fazer entender, como se assim tivesse se constituído enquanto locutor, também supõe que tem coisas interessantes para falar e quer ocupar o lugar na interlocução, de locutor/ narrador. O colega assume aí um papel fundamental: ao endossar a fala de Be, dá voz a ela, assim, ela identifica este lugar (turnos 39 e 84). A terapeuta, também, permite esta construção, já que dá o aval, embora, às vezes, não entenda o que a criança quer dizer; mas, mesmo assim, verifica-se um esforço neste sentido, de resgatar o intuito discursivo de Be, o que se infere como um papel efetivo no processo terapêutico.

Os dois episódios abaixo ocorrem aproximadamente três anos após o episódio 1. Os mesmos foram trazidos para se discutir como a argumentação da criança foi estabelecida.

Os Episódios 2 e 3 ocorreram em 2008, na mesma data, sendo recortes do atendimento fonoaudiológico deste dia. Tais recortes foram feitos elegendo-se as narrativas ocorridas.

Episódio 2 30/09/2008 –10 anos e 10 dias.

Situação: A Ter (M) e a criança estão sentadas em uma mesa, uma de frente para a outra. Sobre a mesa há um livro, folhas de sulfite, canetas hidrocor e lápis. A terapeuta e a criança leem o livro ‘A Chuva’, da coleção Gato e Rato. Este livro não apresenta um texto narrativo propriamente dito, há figuras e o texto se reporta a descrevê-las, inclusive os verbos estão no presente do indicativo. A supervisora de estágio (AP – já que se trata de uma clínica-escola de fonoaudiologia) está na sala, realizando a filmagem do atendimento. Em alguns momentos também conversa com a criança:

[...]

9. Ter (M): *E esse aqui, você já viu?*

10. Be: *Estrela.* (Levanta o indicador direito, sorrindo)

11. Ter (M): *Você já viu uma estrela do mar?*

12. Be: *Do mar? Já.* (Olha para cima como se estivesse pensando)

13. Ter (M): *Já?* (Enfaticamente)

14. Be: (Aceno afirmativo de cabeça)

15. Ter (M): *Faz tempo?*

16. Be: *Não. Faz um pouquinho.*

17. Ter (M): *Foi quando?*

18. Be: *Um dia...* (trecho incompreensível pela própria fala da criança) *estrela do mar.*

19. Ter (M): *Todo dia?*

20. Be: (Aceno afirmativo de cabeça)

21. Ter (M): *Aonde?*

22. Be: *Porque... você i... dorme, não? Fica escuro?*

23. Ter (M): *Ãh!* (Concordando; aceno afirmativo de cabeça)

24. Be: *Todo dia, noutro dia. Não aparece estrela? Estrela aparecendo no céu?*

25. Ter (M): *Ãh?* (Com dúvida)

26. Be: *Então, então eu já vi.*

27. Ter (M): *Só que é estrela no céu.*

28. Be: *É.*

29. Ter (M): *E aí, é diferente de estrela no mar. É o mesmo nome, né? Estrela do céu e estrela do mar.*

30. Be: *Não, estrela do mar, nunca vi...*

31. Ter (M): *Não? Só do céu?*

32. Be: *Só. Olha a menina...*

Episódio 3:

Já é praticamente o final da terapia e a criança, a terapeuta e a supervisora conversam informalmente, mas na mesma posição do episódio anterior.

[...]

62. Be: *É.E dois, dois sobrinho...* (Aceno afirmativo de cabeça, olha para AP)

63. Ter (M): *Dois?*

64. Be: *O Mário, o Mário e o Biél.*

65. Ter (M): *Ah! E quantos anos eles têm?*

66. Be: *O Mário tem 7 e o Biél tem um aninho.*

67. Ter (M): *Ah! Tá. Novinho, né?*

68. Be: (Aceno afirmativo de cabeça)

69. Ter (M): *Eles são bonitos?*

70. Be: *São. O Biél lugar... que reinava... Biél reina...* (incompreensível pela articulação imprecisa de Be)
(Aceno afirmativo de cabeça)

71. Ter (M): *Reina?*

72. Be: (Aceno afirmativo de cabeça, mexe as mãos, pondo as palmas para cima)

73. Ter (M): *Como assim, reina?*

74. Be: *mexe nas coisas...* (incompreensível pela articulação imprecisa de Be; levanta as palmas das mãos para cima)

75. Ter (M): *Ah!*

76. Be: *Chuta as coisas... agita...*

77. Ter (M): *Ah! Chuta as coisas?*

78. Be: *Chuta.*

79. AP: *Como é que é? Não entendi.*

80. Be: *Biél. Ele é assim... ele... Todo mundo pensa que ele é quietinho, mas a hora que ele... raiva, ele fica, ele fica... ele chuta...* (incompreensível pela articulação imprecisa de Be)

81. AP: *Ele chuta...*

82. Be: (Be faz aceno afirmativo de cabeça, concomitantemente a fala de AP, pondo a mão esquerda na cabeça)

83. AP: *você?*

84. Be: (aceno afirmativo de cabeça)

85. AP: *Todo mundo pensa que ele é quietinho, mas no fim, ele é...* (Entoação final elevada para Be completar a frase)

86. Be: *Bavo* (Silabando)

87. AP: *Ele é pequeno?*

88. Be: *É.*

89. AP: *Ele é pequeno ainda ou não?*

90. Be: *Bebê.*

Nestes dois episódios, ocorridos três anos após o episódio 1, argumentamos que a criança e as terapeutas (há dois adultos na sala, a estagiária e a supervisora de estágio, que está filmando) chegam uma à compreensão da fala da outra. Apesar de a narrativa da criança ainda ser parcialmente dependente da fala do adulto, o intuito discursivo de Be é atingido, diferentemente do que ocorreu no primeiro episódio. Trata-se de relatos vividos e Be não usa arcabouços para se manter no papel de narrador, não faz mais usos de ‘casos’ e nem foge da realidade. Os enredos são coerentes e tanto um como o outro são atingidos de forma autônoma.

Identifica-se o aspecto reportável, aquilo que é digno de ser relatado, por exemplo, nos turnos em que Be vai organizando sua argumentação sobre o julgamento que faz das ações de seu sobrinho (Biél) (entre os turnos 74 e 86), que aparentemente é ‘bonzinho’, mas que ‘apronta’ e ‘reina’ e que ela identifica como ‘dando trabalho’, diferentemente do que os adultos devem falar. Ou, quando pela incompreensão da diferença entre estrela do céu e do mar, diz conhecer a estrela do mar, porém ao compreender a pergunta do adulto, rapidamente responde com coerência (entre os turnos 18 e 32).

Be não aceita o que não quer narrar ou o que não é seu intuito discursivo, mantém suas intenções, o que não ocorria em 2005; naquele momento desviava-se mais do seu querer dizer, bem como os vocábulos faziam com que ela mudasse o tópico narrativo com maior frequência. Verificava-se a ocorrência de ‘casos’ para se manter enquanto locutor principal. Neste momento, sua argumentação é efetiva, usa dos aspectos reportáveis, respeita a incompreensão do interlocutor, retomando e mostrando de outra forma o que pretende que ele compreenda (turnos 22, 24, 74, 76, 80,86).

Observam-se também diferenças na fala e postura do adulto que agora interpela a criança para, de fato, compreender seu intuito discursivo. Há uma busca quanto ao que a criança quer narrar, quanto ao que ela considera reportável e pela interpretação correta de sua argumentação. Provavelmente isto decorre do desenvolvimento linguístico de Be; e a busca pela compreensão do querer dizer da criança é o que permite este desenvolvimento, em contrapartida.

Considerações Finais

A criança deste estudo, com atraso de linguagem significativo e alterações neurológicas, apresentou, entre o primeiro e os dois últimos episódios, um desenvolvimento linguístico importante. Verifica-se tal desenvolvimento pelo posicionamento da criança quanto ao seu intuito discursivo: se no primeiro episódio podia desviar deste intuito pela palavra do outro ou por um vocábulo dito, neste segundo momento isto não ocorre mais. Lançava mão dos ‘casos’ para se manter como locutor e buscava incessantemente os relatos que poderiam ser reportáveis e que fossem usados em suas argumentações. Também, com o seu desenvolvimento linguístico, observa-se que a reportabilidade e a argumentação já ocorrem naturalmente. Inferimos, portanto, que a característica da criança em se manter como locutor/narrador, em tentar todo o tempo fazer uso da reportabilidade, até em sua justificativa de argumentação, foi o que contribuiu para a efetividade desses aspectos no momento posterior.

Além disso, argumentamos também que os adultos responsáveis pelo processo terapêutico, ao tentarem resgatar o intuito discursivo da criança, ao buscarem a compreensão do que ela queria dizer, contribuíram positivamente para este desenvolvimento. Desta forma, compreendemos que o papel do terapeuta da linguagem é a busca pelo intuito discursivo dos sujeitos com dificuldades linguísticas, o que também foi discutido por Cazarotti-Pacheco (2012).

O terapeuta tem que identificar, em cada sujeito, seu desenvolvimento linguístico, suas possibilidades em cada interação verbal, no momento exato da enunciação, bem como respeitar suas características físicas, históricas e culturais. Além disso, deve buscar também outros processos de significação quando isto se faz necessário pelas dificuldades com a oralidade. Isto é o que podemos considerar o não álubi da existência descrito por Bakhtin (2010), é o posicionar-se em relação a seus atos diante da vida e do processo terapêutico, resgatando com os diferentes sujeitos aquilo que é possível e proporcionar ao outro que também tenha essa possibilidade. A responsabilidade, portanto, é um ato moral e ético e os terapeutas, como interlocutores de sujeitos cuja linguagem pode estar comprometida em alguma instância, tem que assumir a transformação da possibilidade vazia em ações reais.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1997.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Editora Pedro e João, 2010.

CAMARGO, E.A.A. O gênero narrativo na linguagem de crianças com alterações neurológicas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2), mai-ago, p.917-928, 2011.

CAZAROTTI-PACHECO, M. **O Discurso narrativo nas afasias**. 2012. 149f. Tese de doutoramento, Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

GOULART, C. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin, **Pró-Posições**, v.18, n.3 (54) – set/dez 2007.

HANKE, M. Narrativas Oraís: formas e funções, **Contracampo**, vol 9, nº 0, 2003, p.117-125.

LABOV, W. **Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

PERRONI, M.C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

A PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA: TRABALHANDO COM TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Marcos Rogério Martins COSTA⁴

Patrícia Margarida Farias COELHO⁵

Resumo: O que este estudo pretende analisar é o ambiente escolar tanto em sua prática pedagógica quanto em sua proposta teórica. Para tanto, focamos nosso interesse no objeto de ensino *textos argumentativos*, em especial na tipologia textual *dissertação-argumentativa*. Como instrumental teórico, servimo-nos dos pressupostos da análise do discurso de linha francesa direcionada à esfera da Educação, principalmente De Pietro e Schneuwly (2006) e em alguns dos teóricos da linguagem, como Corrêa (2011) e Platão e Fiorin (1996). Assim, apresentaremos um projeto didático que vise perscrutar, discutir e ensinar os textos argumentos e suas potencialidades no espaço escolar e na sociedade.

Palavras-chave: Textos argumentativos. Dissertação-argumentativa. Ensino. Análise do Discurso. Língua Portuguesa.

Abstract: *This study aims to examine the school environment both in its pedagogical practice as well as in its theoretical proposal. For such, we have focused our interest on the subject of teaching argumentative texts, especially in textual typology argumentative dissertation. As a theoretical tool, we have used the assumptions of discourse analysis of the French line directed to the sphere of education, especially De Pietro and Schneuwly (2006) and some of the language theorists, as Corrêa (2011) and Platão and Fiorin (1996). Thus, we will present a didactic project aimed at scrutinizing, discussing and teaching argumentative texts and their potentialities in school and in society.*

Keywords: *Argumentative texts. Argumentative-dissertation. Teaching. Discourse Analysis. Portuguese language.*

⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Semiótica e Linguística Geral da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), São Paulo-SP, Brasil. Bolsista CNPq. Contato: marcosrmcosta15@gmail.com.

⁵ Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação Tecnologias da Inteligência e Design Digital da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), São Paulo-SP, Brasil. Bolsista FAPESP. Contato: patriciafariascoelho@gmail.com.

Introdução

Formar leitores críticos e fazer deles bons construtores de textos não são tarefas simples. A escola tem múltiplas funções e missões diversas, por isso, por vezes, essas duas tarefas são ensinadas de maneira engessada e não sistematizada. Principalmente por meio desse enrijecimento das práticas escolares que surgem as dificuldades de leitura, a não compreensão dos textos e a escrita telegráfica ou reprodutora de sentidos comuns dos alunos.

Diante desse panorama, é plausível que a disciplina Língua Portuguesa tenha que se empenhar para evitar esse enrijecimento das práticas escolares, bem como de seus malefícios. No ensino fundamental e médio, essa disciplina tradicionalmente vem sendo articulada em três frentes, a saber: literatura, gramática e produção textual. Dessas três vertentes, selecionamos para este estudo a produção textual.

A escolha por essa área se deve a sua importância como ferramenta didática e pedagógica para o ensino das estruturas e possibilidades de um texto. Além disso, há, nesse campo, o crescente acolhimento de propostas de ensino advindas de *teorias linguísticas e filosóficas contemporâneas* como, por exemplo, a linguística textual (KOCH, 2002) e a filosofia bakhtiniana (FARACO; CASTRO, 1999).

Nesse sentido, a importância de um estudo mais detido sobre o ensino da produção textual no ensino médio – foco de nosso estudo – é relevante tanto para os docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, quanto dos pesquisadores dessa área. Isso porque a produção textual engloba várias competências linguísticas do usuário da língua, como a competência leitora e a de interpretação e ressignificação.

Contudo, não podemos tratar de todas essas competências detalhadamente, devido aos múltiplos aspectos pertinentes à área de produção de texto, por isso, selecionamos para o estudo sistematizado o objeto de ensino *argumentação*. A argumentação é importante, porque se configura dentro do projeto pedagógico do professor tanto como uma ferramenta que o auxilia a articular ideias e conceitos, quanto um processo de (re)criação de diversos tipos de enunciados, os quais constituem variados gêneros.

Assim nossa pretensão é apresentar um estudo sobre o ensino da argumentação no espaço escolar, em específico o ensino destinado aos estudantes do ensino médio. Ressaltamos que selecionamos o texto argumentativo porque ele é o produto textual mais solicitado nos exames nacionais, como SARESP e ENEM, bem como pelos vestibulares. Além disso, como discute Pietri

(2007), a constituição da escrita escolar como objeto de estudo da linguagem tornou-se possível em função dos problemas que a produção textual escrita apresenta para os estudos linguísticos em relação a seu objeto primeiro – a *língua*, construída, no campo da linguística saussuriana, em oposição à *fala* –, em função também, como afirma Altman (2004), da polêmica que se estabeleceu, desde a chegada da linguística ao Brasil, entre a gramática descritiva e a gramática normativa, ou entre puristas da língua e linguistas.

Cabe salientar, ainda, que o professor não é quem transforma o modo de pensar, falar e agir dos alunos. Como orienta Schneuwly (2009), o professor cria as condições necessárias para a efetiva ou eventual transformação pelos próprios alunos. O professor não age diretamente no saber, ele age na interação e pela interação com o alunado.

Assim sendo, o que esse estudo pretende analisar é esse ambiente escolar, tanto em sua prática pedagógica quanto sua proposta teórica, a fim de observar o funcionamento dialógico e multimodal que constitui e permeia a atividade docente no ensino de língua materna. Para tanto, focamos nosso interesse no objeto de ensino: textos argumentativos, em especial na tipologia textual dissertação-argumentativa.

Diante do exposto, observa-se que, durante o trabalho docente, vários são os questionamentos. Entretanto, trataremos apenas de dois, a saber: quais são os reais problemas enfrentados no ensino de língua materna nas escolas no referente à produção de texto? O que pode e deve ser alterado para que a prática didático-pedagógica da escrita se constitua em um processo que desenvolva a capacidade comunicativa do discente, dando-lhe ferramentas linguísticas para que ele possa exprimir seu estilo, marcando, assim, sua autoria?

Esses dois questionamentos, frequentes quando paramos para pensar no ensino de práticas de redação/produção de texto, são o alvo de nosso estudo. Para discuti-los, apresentaremos dois contextos escolares concretos e, a partir deles, debateremos como o texto está sendo explorado pelos professores de língua portuguesa, em específico os docentes do Ensino Médio e em suas respectivas salas de aula.

Argumentação e texto: um posicionamento discursivo

A argumentação tem um caráter multidisciplinar que contribui para a formação do discente de forma global. De acordo com Aristóteles, não se argumenta sobre o que é evidente. Ou seja, sobre o que, numa determinada comunidade, tem-se como indubitável e oferece-se como a única resposta

possível a uma pergunta. Isso não é matéria para a argumentação. Argumentação, portanto, exige um deslocamento. Mas um deslocamento que tende para a univocidade, como indica Michel Meyer:

Argumentar consiste em encontrar os meios para provocar uma unicidade de resposta, uma adesão do interlocutor à sua resposta, e assim, suprimir a alternativa de seus pontos de vista originais, isto é, a pergunta que encarna essas alternativas (MEYER, 2005, p.15, tradução livre).

Assim, por meio da argumentação dispomos discursivamente nossas posições a fim de provocar uma unicidade de resposta sobre determinado ponto polêmico. Esse intuito está presente e permeia a construção de, se não todos, pelos menos a maioria dos textos. Daí a importância de se ensinar com lucidez teórica e prática esse ato tão intrinsecamente humano, quanto inerentemente social.

Perante esse conteúdo *multi* e *transdisciplinar*, cabem algumas ressalvas sobre o material textual em que ele é aplicado e sobre seus desdobramentos dentro do espaço escolar e fora dele.

O termo argumentação vem sendo utilizado com diferentes sentidos, possibilitando, assim, a construção de diferentes concepções, muitas vezes conciliáveis, mas em outras nem tanto. De acordo com Pécora (1999) e Koch (1987), qualquer uso de linguagem, desde que se efetive um vínculo intersubjetivo, e que se possa reconhecer um efeito de sentido, constitui uma argumentação. Embora reconheçamos essa base argumentativa da linguagem, como salientamos acima pela definição de Meyer, acreditamos que alguns textos apresentam de forma mais explícita o objetivo de defender ideias do que outros.

Por isso, utilizaremos a classificação proposta por Dolz e Schneuwly (1996), os quais consideram os contextos de uso, as finalidades e os tipos textuais dominantes em cada texto, classificando os textos em cinco agrupamentos, a saber: (I) textos da ordem do relatar, (II) textos da ordem do narrar, (III) textos da ordem do expor, (IV) textos da ordem do descrever ações e, finalmente, (V) textos da ordem do argumentar.

Esses últimos serão o foco de nosso estudo. Eles são os que possuem finalidades direcionadas à defesa de pontos de vista, como, por exemplo: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações, entre outros.

Todavia, cabe ainda outra distinção. Ressalvamos que as redações de vestibular ou de exames como ENEM são baseados em tipos de texto e não em gêneros do discurso, como prevê a proposta

bakhtiniana. Essa distinção é proposta por Brait e Rojo (2003, p.30-31, grifos das autoras) que discutem que:

É necessário [...] distinguir *tipologias textuais* de *tipologias discursivas*. As primeiras, *grosso modo*, classificam os textos a partir de sua forma, estrutura ou função. Assim, você pode ouvir falar, por exemplo, em *textos instrucionais* – cuja finalidade é instruir – ou em *textos humorísticos* ou *comerciais* – cujas funções seriam fazer rir ou vender /comprar.

Provavelmente, a *tipologia textual* que você conhece melhor é a que se baseia na análise das formas e das estruturas, aquela que divide os textos em *narrativos*, *descritivos e dissertativos* (ou dissertativo-argumentativos). [...]

Já as tipologias discursivas são ligadas à situação social de produção e circulação dos discursos e, conseqüentemente, dos textos que se agregam a esses discursos. Muitas delas os dividem por esferas de produção e circulação, fazendo menção a discursos (ou textos) *jornalísticos*, *científicos*, *literários*, *políticos*, *pedagógicos* etc. Outras focalizam a maneira de transmissão dos discursos e vão falar de *discursos autoritários*, *lúdicos*, *plásticos*, *persuasivos*, *polêmicos*, *polifônicos* etc. Outras, ainda, vão classificar os discursos por seus temas, criando tipos tais como: *discurso econômico*, *policia*, *médico*, *psicanalítico* etc.

Guardadas essas ressalvas – que norteiam nosso estudo –, ratificamos, assim, a necessidade de estudar os textos argumentativos seja pela sua valoração social nos principais exames solicitados aos formandos e formados do Ensino Médio, seja pela sua arquitetônica discursivo-textual peculiar e plurissignificativa.

Como arcabouço teórico para esse estudo, servimo-nos dos pressupostos da análise do discurso de linha francesa, principalmente Maingueneau (2005; 2000) e Corrêa (2011) e de alguns dos teóricos da linguagem, como Platão e Fiorin (1996).

A opção por essa base teórica discursiva e linguística se justifica porque os dados coletados na pesquisa de campo, prioritariamente redações escolares, não são vistos mais como simplesmente dados etnográficos, mas são considerados na própria conformação discursiva neles registrados. Isto é, dessa perspectiva, as redações são tomadas como fatos de discurso simultâneos à formação linguística, e não como dados que, simplesmente, refletiriam e comprovariam uma determinação prévia. Em acordo com Corrêa (2011, p.335), buscamos:

mostrar que, sem desconsiderar os sujeitos empíricos (mas pensando-os como sujeitos do discurso) e as determinações dos diferentes espaços sociais em que a escrita é produzida (mas pensando-as como captáveis seja nas relações intertextuais, seja nas relações intergenéricas, seja nas relações interdiscursivas), é possível recompor esses dados etnográficos a partir do texto.

Além disso, consideraremos a interdiscursividade que se desenvolve como uma situação de delimitação recíproca entre os discursos. Portanto, “não nos proporemos a estudar os processos pelos quais uma sequência de sons adquire uma significação”, mas compreender que “os discursos, enquanto unidades transfrásticas, estão submetidos a regras de organização vigentes em um grupo social” (MAINGUENEAU, 2000, p.52). Logo, nossa empreitada é em busca dessas regras de organização em meio a esse entrecruzar de interdiscursos que constitui a materialidade textual de nosso objeto de estudo, no caso as redações escolares.

Seguindo essas orientações, nossa investigação se estruturou em três fundamentais partes, a saber: (i) discussão dos dois contextos escolares e suas propostas pedagógicas (projeto político-pedagógico das instituições; professorado e alunado; práticas escolares etc.); (ii) apresentação das motivações para a elaboração do projeto de ensino proposto, justificativa das opções feitas e descrição do projeto didático (objetos de ensino e dispositivos didáticos) e (iii) avaliação e reflexões sobre o projeto didático realizado.

Contextualização dos espaços escolares

As duas instituições de ensino selecionadas para nossa pesquisa situam-se na cidade de Birigui, noroeste do estado de São Paulo. Ambas as unidades encontram-se localizadas em regiões periféricas desse município, atendendo estudantes de regiões adjacentes. Dentre as turmas dessas instituições, acompanhamos duas turmas do 3º ano do Ensino Médio na Escola 1, as quais chamaremos de *turma A* e *B*, e uma turma do 3º ano do Ensino Médio na Escola 2, nomeada *turma C*. Permanecemos 60 horas (h) nesses núcleos, sendo 30h em cada unidade escolar e, dessas 30h, 20h foram de observação e 10h de regência ou intervenção.

Na Escola 1, trabalhamos com o professor que chamaremos de João devido ao acordo de anonimato firmado. Na Escola 2, seguimos junto à docente Maria, nome também fictício. Os perfis desses docentes são bem distintos. Salientemos algumas características desses docentes: o professor João é jovem e atua há pouco tempo na Escola 1, possui formação também em filosofia e pretende fazer outra faculdade; a professora Maria já possui experiência docente (dez anos de magistério), fez vários cursos de especialização na área de língua portuguesa e pretende fazer o mestrado em breve. Temos, assim, dois momentos da vida docente, segundo Huberman (1992), *entrada e tateamento da profissão*, demonstrados pelo docente João, em contraponto a *estabilização e consolidação* do repertório pedagógico, evidenciadas no caso de Maria.

O que apreendemos na leitura do Plano de Ensino de cada unidade e na observação efetiva de sua aplicação em sala de aula foi que os conteúdos a serem ministrados (objetos de ensino) são bem semelhantes e estão adequados às orientações propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, versão Ensino Médio, (BRASIL, 2000) e pelas *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006). Contudo, os gestos profissionais (emprego de dispositivos didáticos, regulação, institucionalização, memória didática) e o uso dos dispositivos didáticos são bem distintos.

Na Escola 1, o ensino é baseado, de forma geral, nos dispositivos didáticos: giz, lousa e apostilado do Estado (SÃO PAULO, 2012). O que engessa os gestos profissionais dos docentes, posto que a organicidade da aula pode ser resumida em correção de exercícios, leitura de atividades e exposição teórica, que, por sua vez, é mais prescritiva do que descritiva dos fenômenos da língua. Esses gestos profissionais focalizam em demasia a regulação e a institucionalização dos objetos de ensino, não abrangendo a memória discursiva dos alunos, nem utilizando, muitas vezes, os dispositivos didáticos.

Esse fato fica explícito quando analisamos a produção escrita desses educandos. Abaixo transcrevemos uma tarefa recolhida de um aluno da turma A, na qual o professor João solicitava que se desenvolvesse um parágrafo a partir de um ditado popular:

celeiro, galinha, ovo, pintinho, galo, fazenda, chiqueiro, porco
boi, vaca, leite, formiga, pata, galinha da angola,
cobra, bode, cavalo, louro, polbas, ganso, cobra, milharal
orta, tratar, carroça, cachorro, gato beija flor, fogão alenha
abelha

cavalo dado não se olha os dentes
quem tem teto de vidro não atira pedra
boi manso que arromba a cerca

O que notamos, de forma geral, é que o aluno não compreendeu o objetivo da tarefa, posto que “um discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho” (MAINGUENEAU, 2000, p.55). Assim, o discente não produziu efetivamente um parágrafo sobre o ditado popular. Ele elencou elementos figurativos que podem – de maneira bem ampla – se relacionar com dois dos ditados selecionados pelo discente. Contudo, não há uma análise do conteúdo desses ditados, como propunha o gesto didático do professor João.

O aluno permaneceu, assim, na superfície do ditado, não perscrutando seu sentido. Portanto, não estabelecendo relações com esse sentido, para assim produzir seu próprio texto. Indo, desse modo, na contramão de uma produção profícua de um texto, já que, como explicam Platão e Fiorin

(1996, p.14), “[...] num texto o sentido de cada parte é definido pela relação que mantém com as demais constituintes do todo; o sentido do todo não é a mera soma das partes, mas é dado pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas.”.

Além disso, os erros ortográficos, *polbas*, *orta*, *alenha*, remetem uma forte influência oral na forma escrita. O que indica um texto híbrido e não uma cópia imperfeita ou precária de certo modelo de texto.

De acordo com Signorini (1999, p.6, grifo nosso):

Diferentemente do que ocorre com o texto cibernético e o cordel, as produções de não ou pouco escolarizados, em suas tentativas de inserção em práticas institucionais letradas, são geralmente percebidas como cópias imperfeitas ou precárias de um dado modelo, quando não simulacros, ou mesmo monstrosos feitos de recortes e resíduos de diferentes modelos emprestados às práticas orais escritas de maior prestígio. Difícilmente são percebidas como objetos mistos, no sentido de híbridos ou heterogeneamente constituídos, como costumam ser percebidas as mensagens dos internautas.

No caso de Signorini, temos indivíduos pouco ou não escolarizados, em nosso caso, temos indivíduos muito escolarizados, uma vez que todos se encontram no último período do ensino médio. Esse fato indica a precariedade não do sistema de ensino público, nem do professor, mas sim da sequência didática utilizada por eles. A sequência didática definida pelo docente privilegia o modelo da *escrita padronizada*, o que engessa o ensino.

A partir desse panorama, propomos que, ao invés de padronizar a escrita, o profissional da educação promova a interação do aluno com os mecanismos da escrita de maneira que este possa ter voz e vez no processo criativo. Assim haverá uma dupla semiotização, entre, de um lado, o objeto de ensino e o próprio aluno; e, de outro, o professor e o aluno. Por conseguinte, não é dar o modelo, mas integrar o aluno, fazê-lo parte do processo de ensino e, por fim, torná-lo ciente dos mecanismos de escrita – dentro destes, em especial as estratégias de argumentação.

Assim, essa proposta de tarefa deveria ser desenvolvida em sala de aula com um trabalho mais detido sobre os múltiplos sentidos do ditado e não somente disposto como uma tarefa para ser entregue na próxima aula, como regulação do modelo de parágrafo apresentado em aula anterior. Por isso que Maingueneau (2000, p.56) afirma que “o simples fato de classificar um discurso dentro de um gênero (a conferência, o telejornal etc.) implica relacioná-lo ao conjunto ilimitado dos demais discursos do mesmo gênero”. É preciso evidenciar as regras de organização que norteiam um texto e

não simplesmente mostrar, ao aluno, um amontoado de nomenclaturas gramaticais e disposições aconselhadas de ortografia e tipologia textual.

Voltemos, agora, nosso olhar para Escola 2. Nessa unidade escolar, temos um contexto que se emparelha ao da Escola 1, se observarmos o uso dos dispositivos didáticos, como o apostilado (sistema de ensino Dom Bosco) e o sistema lousa-giz. Entretanto, notou-se uma diferença: o uso de outros dispositivos, como, por exemplo, os componentes audiovisuais (TV, DVD, Datashow dentre outros).

Com relação à expressão escrita dos alunos da Escola 2, observamos que os alunos tinham muita dificuldade em desenvolver os parágrafos, bem como os argumentos contidos neles. Como exemplo, apresentamos o trecho transcrito abaixo recolhido de uma das primeiras produções de um aluno da turma C.

[1] Como já disse o filósofo empirista, John Locke, o ser - humano é como uma tabula rasa, após o nascimento. [2] O tempo é o responsável pela composição do homem. [3] Desistir de si, seria o mesmo que assassinar um alguém que ao menos existiu.

Salientamos que essa produção é resultante de uma tarefa que solicitava que os alunos fizessem um texto a partir de uma frase célebre, a qual o aluno poderia escolher dentre as presentes em uma folha entregue pelo docente. Se a tarefa era desenvolver um texto a partir de uma frase instigante, o que temos nesse parágrafo inicial é apenas a menção da frase e de seu autor e de alguns argumentos soltos. Isso porque não há uma linha lógica bem delineada ligando os três períodos salientados. Em [1] há apresentação da frase selecionada, em [2], parte-se para uma discussão sobre o tempo e suas correlações com o homem e, em [3], simplesmente, afirma-se algo contundente sem ter base para isso.

Em termos gramaticais, a sintaxe dessas orações não apresenta conectores de ideia, como, por exemplo, conjunções. Desse modo, a pontuação encarrega-se de ser o divisor de águas e o orientador das correntezas nesse texto. No entanto, a coerência entre os argumentos é precária, o que resulta em uma enxurrada de argumentos sem ligação lógica explícita, dificultando a leitura, bem como a compreensão desses argumentos justapostos.

De acordo com Platão e Fiorin (1996, p.16), o que faz com que um conjunto de frases forme um texto e não um amontoado desorganizado são pelo menos dois quesitos: coerência e ligação. A coerência é “a harmonia de sentido de modo que não haja nada ilógico, nada contraditório, nada desconexo, que nenhuma parte não se solidarize com as demais. A base da coerência é a

continuidade de sentido, ou seja, a ausência de discrepâncias”. A ligação é “a ligação de frases por certos elementos que recuperem passagens já ditas ou garantem a concatenação entre as partes”. No trecho em análise, não temos a coerência fortemente estabelecida, porque não há elementos de ligação de forma eficiente, temos enunciados mais soltos do que concatenados.

Assim sendo, de forma geral, o que evidenciamos foi que a didática em sala de aula entre essas duas unidades se distingue não pelo conteúdo exposto aos alunos (objeto de ensino), mas na forma como esse conteúdo é discutido em sala de aula (gestos profissionais e uso dos dispositivos didáticos): uma trabalha com as novas mídias e suas interfaces, o que torna a aula mais interessante para o aluno; a outra, apesar de possuir os meios, ainda não faz uso desses recursos⁶.

Outro fato é que as dificuldades desses alunos são distintas, enquanto os da Escola 1 necessitam apre(e)nder o sentido de texto para podermos desenvolvê-lo, na Escola 2, já temos esse sentido, no entanto precisamos sistematizá-lo, principalmente a partir dos conceitos de coerência e ligação, segundo a nomenclatura de Platão e Fiorin (1996).

No próximo tópico, apresentaremos um projeto didático que desenvolvemos – compreendendo essas dificuldades – para impulsionar e ampliar as competências de leitura e produção de textos argumentativos.

“Os caminhos da argumentação”: um projeto didático para produção de textos argumentativos

Observado o contexto das salas de aula e os trabalhos docentes sobre eles, optamos por realizar um projeto didático que contemplasse a dimensão discursiva da língua em sua manifestação mais complexa: o texto. Para tanto, concentramo-nos, então, nas aulas de produção escrita e, como o tópico em desenvolvimento em ambas as instituições era a dissertação argumentativa, propomos um projeto de ensino que visasse demonstrar aos alunos os vários caminhos de construção de um texto argumentativo – eis o que motiva e justifica nosso trabalho. Por isso, o projeto se intitula: *os caminhos da argumentação*.

Entendemos o conceito de *projeto didático* como um conjunto de atividades escolares sequenciais e articuladas em torno de um objeto de ensino central (e seus objetos subordinados) e um

⁶ Ressalva-se que isso não é uma crítica à Escola 1, mas antes um cotejo entre os métodos de ensino e suas abordagens. Além disso, pontuamos que essa unidade escolar tem projetos para o uso mais expressivo da sala de informática, mas estes ainda se encontram em processo de discussão, segundo a monitora da sala de informática.

objetivo didático geral com objetivos específicos. Desse modo, o objetivo de ensino é a produção de textos argumentativos, centrado no tipo textual dissertação argumentativa. Os objetivos subordinados são: associar estruturas discursivas adequadas à construção de argumentos em textos escritos, compreender a estrutura básica do modelo argumentativo e reconhecer processos de escrita que levem o discente a reconhecer textos argumentativos e posicionamentos discursivos.

Sobre o modo de execução desse projeto para a concretização dos objetivos propostos, concebemos cinco fases, as quais explicitamos sequencialmente na tabela abaixo:

TABELA 1. PROJETO DIDÁTICO: CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO				
FASE - OBJETIVO	AULAS	GESTOS DIDÁTICOS	INSTRUMENTOS DIDÁTICOS	TAREFA
I - Reconhecer o caráter argumentativo dos textos apresentados	2	Presentificação do objeto	Exposição oral, quadro negro, giz, distribuição de vários textos de diversos temas (notícia de jornal, propaganda, texto literário etc.), trabalho em grupo	1. Responder a uma ficha, na qual constam algumas perguntas sobre os textos distribuídos. 2. Escolher um tema para discussão e futura produção escrita.
II – Aprender os aspectos do tema selecionado	2	Presentificação do objeto	Exposição oral, quadro negro, giz, distribuição de textos específicos sobre a temática selecionada, debate e exercícios individuais	1. Responder a uma segunda ficha, na qual há uma tabela que propõe uma reelaboração de parágrafos do texto específico. 2. Debater as estruturas linguísticas do texto argumentativo.
III – Compreender e produzir argumentos	3	Regulação do objeto	Exposição oral, quadro negro, giz, distribuição de textos específicos sobre a temática selecionada, debate sobre <i>trailers</i> de filmes de diversos gêneros e exercícios individuais	1. Desenvolver os argumentos da ficha da aula anterior; 2. Debater sobre as estruturas linguísticas dos textos produzidos; 3. Produzir um texto argumento.
IV – Refletir sobre os tipos de argumentação	3	Regulação e institucionalização do objeto	Exposição oral, quadro negro, giz, distribuição de textos específicos sobre a temática selecionada, debate e exercícios individuais	1. Responder a uma outra ficha, semelhante a segunda, que permite a reelaboração do próprio texto, acrescentando a ele novas informações e argumentos.
V – Produzir um texto dissertativo-argumentativo	2	Regulação e retomada da memória discursiva	Exposição oral, quadro negro, giz, resgate da memória discursiva, debate em pequenos grupos	1. Produzir um texto dissertativo-argumentativo

Contemplado o quadro de apresentação e de desenvolvimento de nosso projeto didático, avancemos para a avaliação da aplicação desse projeto nos ambientes escolares selecionados.

Avaliação do projeto de ensino realizado: reflexões sobre o *texto argumentativo* e seu processo de produção no ambiente escolar

Segundo De Pietro e Schneuwly (2006, p.18), “o modelo didático de um gênero a ensinar é, em primeiro lugar, um instrumento pragmático forjado no próprio desenrolar de uma prática de engenharia”. Essa engenharia, entendida em uma perspectiva praxeológica, concebe a ação e reação dentro do próprio ambiente escolar com sua coercividade, seu paradoxo e sua complexidade própria. Dessa forma, os resultados bem como os impasses da realização de nosso projeto foi consequência dessa relação praxeológica do ato de ensinar com o próprio ambiente de ensino. Salientamos que bipartimos esse ambiente de ensino em escola-instituição, referente ao que é concebido como ensino no espaço escolar, e escola-meio, concernente ao que é realmente praticado no espaço escolar. Em outros termos, teoria e prática.

Embora essa relação comungue, simultaneamente, escola-meio e escola-instituição, em nossa discussão e avaliação, trataremos desses resultados de forma segmentada. Em uma seção, discutiremos os problemas, as distensões e os desdobramentos da escola-instituição com o objeto de ensino argumentação, referente ao texto dissertativo-argumentativo. Em outra, relacionaremos a escola-meio com a execução do projeto de ensino, observando as práticas escolares.

Os problemas, as distensões e os desdobramentos da escola-instituição

Segundo Corrêa (2011, p.335),

A busca da constituição histórica do texto e dos seus sentidos é um objetivo fundamental no ensino e na aprendizagem da escrita. A relação entre professor e aluno – encontro circundado pelos demais agentes do ensino, todos eles sujeitos empíricos, mas, do ponto de vista da linguagem, sobretudo, sujeitos do discurso – deixa de ser vista apenas como objeto de uma descrição ou de uma intervenção etnográfica no sentido de uma ação pedagógica pontual, para ser considerada, também, como uma relação de produção de linguagem, organizada em certos gêneros do discurso e em certas conformações do texto, segundo discursos caracterizados por diferentes graus de estabilização institucional.

Adotando esse ponto de vista discursivo sobre a execução de nosso projeto, avaliamos que houve três principais movimentos. Primeiramente, é preciso considerar, de acordo com Pécora (1999, p.88), “qual a dimensão do uso linguístico que é posto em evidência pela noção de argumentação no momento em que ela se vincula estreitamente à noção de discurso”. Isto é, quais elementos

linguísticos são mobilizados quando se propõe argumentar e como dispomos desses elementos no sintagma discursivo?

Questões como essas foram sendo postas implícita e explicitamente durante nossa intervenção, posto que, durante nossa observação, notamos que os termos dissertação e argumentação eram usados aleatoriamente, ora eram gêneros, ora eram funções ou tipologias textuais.

Em nosso estudo, definimos desde o início, ancorados em Brait e Rojo (2003), a diferença entre tipologia discursiva e tipologia textual, procedimento teórico-metodológico importante para o entendimento das diferenças textuais, mas que se encontra ausente tanto nos materiais didáticos utilizados por ambas as instituições (Apostilado do Estado; Sistema Dom Bosco), quanto na concepção dos docentes acompanhados (João e Maria).

O resultado dessa ausência teórica é que os textos argumentativos ficam fadados a fórmulas escolares, não condizentes com as esferas de circulação, veiculação produção dos gêneros. Isso torna o texto um circunlóquio de ideias e sentidos comuns. Como podemos observar no trecho transcrito abaixo, recolhido da turma B, da Escola 1:

Ainda precisa de um fim!

O preconceito esta cada vez mais presente em nossa população, com o preconceito em nossa população, com o preconceito em nosso mundo com negros, homossexuais e de classe baixa acaba ocorrendo agressões físicas e morais, não temos que ficar satisfeitos só porque foi diminuído do passado que existia a escravidão, por exemplo, como eu mesmo disse foi diminuído e não acabado por isso não temos que colocar a palavra satisfeito, isso só será possível quando não ouvirmos e não vermos mais a palavra discriminação e preconceito na boca do povo, não somos obrigados a aceitar, mas sim a respeitar.

Esse trecho traz muitas fórmulas argumentativas, tais como: *cada vez mais, em nosso mundo, por exemplo, temos que, isso só será possível quando* etc. No entanto, o texto é tautológico, repetitivo e não traz marcas de autoria (POSSENTI, 2002). Temos reiteração atrás de reiteração: *O preconceito esta cada vez mais presente em nossa população, com o preconceito em nossa população, com o preconceito em nosso mundo; [...] como eu mesmo disse foi diminuído*. De forma geral, esse texto é exemplar do contexto inicial apreendido na Escola 1. Ele nos mostra um estudante ventríloquo que reproduz fórmulas argumentativas apreendidas ao longo do processo escolar, mas que não consegue dar autoria ao próprio texto. Não marca o texto com seu próprio estilo, isto é, dando-lhe características textuais peculiares, que distinga o dito pelo seu modo peculiar de dizer (DISCINI, 2009). Essa ausência de autoria, ou melhor, de deficiência nas marcas de autoria, seguindo a proposta de Possenti (2002), faz com que o texto fique repetitivo e resvale no senso comum.

Essa desapropriação do sujeito da linguagem era o que desejávamos afastar das produções de escrita promovidas durante nossa regência. Por isso, nosso gesto didático era oferecer materiais diversos para que os próprios alunos fizessem a escolha. Eles seriam os protagonistas de suas próprias histórias, no caso de seus textos argumentativos.

Para que isso ocorresse de fato, demos suporte linguístico aos discentes. As unidades linguísticas não foram tratadas de forma separada, como se o estudo da língua fosse alheio ao seu uso. Ao contrário, debatemos sobre os operadores de coesão e coerência *no texto e pelo texto*, como definidos pela linguística textual promovida por Koch (2002, p.3):

- Não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada. Mas sim que é possível ensinar a gramática dentro de práticas concretas de linguagem;
- Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar a gramática;
- Não significa que se deva inculcar nos alunos complicados conceitos linguísticos recém aprendidos na Universidade;
- Significa, isto sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos.

Essa abordagem foi bem recebida pelos alunos que não esperavam que, em uma aula de produção de texto, aprendessem tanto sobre gramática. No entanto, não nos esquivamos de nosso objeto de estudo, os textos argumentativos, mas sim, demos suporte linguístico para que os alunos pudessem tomar posse dos domínios da linguagem de forma mais independente.

O segundo e terceiro movimentos são conjugados. Adotamos uma perspectiva, além de discursiva, dialógica. Isto é, consideramos que os problemas de argumentação não devem ser considerados tão-somente como problemas de manipulação de determinados artificios ou instrumentos dispostos por um usuário da língua(gem). Não foi essa a nossa abordagem. Consideramos os problemas de argumentação como distensões ou desdobramentos das próprias condições de produção do discurso. Considerando o outro, não mais como objeto, mas como outro sujeito discursivo, e, portanto, considerando a língua um sistema semiótico de múltiplas possibilidades, dinâmico e adaptativo.

Então, promovemos um deslocamento da correção dos docentes que era punitiva para uma redistribuição das condições de produção discursiva. Assim, invés de cobrar o que não era efetivamente ensinado – no caso do texto argumentativo, como ressaltamos, sua concepção teórica

encontrava-se fluidamente explicada e, portanto, mal entendida dos dois lados, tanto do professor quanto do aluno –, explicitar as condições de produção, veiculação e recepção dos textos e de seus diversos gêneros, como fizemos: delineamos, em meio a uma multiplicidade de textos, um tema e desenvolvemos as atividades de escrita e reelaboração em cima de textos argumentativos específicos.

O terceiro movimento ocorreu quando delineamos um método de presentificação e regulação que não suprimiu a responsividade dos alunos, posto que, como propõe Bakhtin (2010, p.154) não temos álibi na existência:

Não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. E essa obrigação decorre de eu ser único e ocupar um lugar único: ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte do outro.

Essa proposta se concretizou quando não negamos voz e vez aos alunos, nossas aulas foram, sempre que possível, em roda ou em grupos de discussão. O debate regrado entre grupos e a discussão oral conosco e com os professores era frequente. O que contrastava com a aula-padrão dos docentes acompanhados que se pautavam pelo silêncio no momento da explicação, suportando, depois, o chiado constante de conversas paralelas ou a desatenção ociosa. Essa conduta responsiva resultou em produções mais autorais e responsivas, isto é, com marcas de autoria e que consideravam os outros posicionamentos. Como pudemos apreender no trecho abaixo, de autoria do mesmo aluno citado acima da turma B, Escola1:

Casas

As primeiras casas trazem um padrão consigo, um conceito familiar, que pode até mudar em alguns casos, mas algo se mantém: a planta das casas. Quartos, sala, cozinha etc. Serão os modelos das casas igualitários? Se for, o que isso significa?

Esse trecho é o parágrafo inicial da última versão coletada desse aluno. Observamos uma mudança expressiva, posto que se no primeiro texto tínhamos um circunlóquio de enunciados, que reproduziam o senso comum, agora, temos um parágrafo inicial instigante que interage com seu leitor-interlocutor, procurando chamar-lhe a atenção para um fato aparentemente corriqueiro, o modelo de casa familiar, para tratar do tema do preconceito. Essa mudança, podemos apreender linguisticamente pelas interrogações, pela pontuação e pelo uso das conjunções ou discursivamente pelas considerações dos vários posicionamentos possíveis: *As primeiras casas trazem um padrão consigo, um conceito familiar, que pode até mudar em alguns casos [...]*.

Esse processo de transformação dos primeiros textos para os últimos também ficou visível na Escola 2, como podemos observar no cotejo dos dois excertos abaixo de um mesmo aluno da turma C:

Excerto 1 – 1ª atividade: Duas faces

Desde muito tempo, a sociedade tem falado sobre honestidade e sinceridade entre os indivíduos. A partir de quando, a “palavra” das pessoas perdeu seu valor. Luta-se para que haja mais companheirismo e verdade no mundo. Ainda há desigualdade e desonestidade para todos os lados.

Excerto 2 – 3ª atividade: Pensar antes de agir?

Nos dias atuais, a sociedade impõe objetivos aos indivíduos, fazendo com que eles não tenham mais tempo livre nenhum, para, por exemplo, refletir sobre o porque das coisas serem como são. Então, coloquemos a esse empenho. Pensemos antes de agir. Uma questão inicial: por que há desigualdade?

Como dissemos acima, o problema mais explícito relatado pela docente e pelos alunos era desenvolver os argumentos. Mas, como já delinhamos, o que faltava era elementos de coerência e coesão. Por isso, trabalhamos com afinco para dar ferramentas linguísticas e discursivas para que os alunos pudessem construir seus textos de maneira mais profícua.

O resultado desse trabalho é o segundo excerto que parte de uma questão mais ampla para chegar até o tema da redação: desigualdade. Um caminho muito truncado no excerto 1, que não tem uma linha de raciocínio tão bem articulada como no excerto 2.

Assim sendo, considerando os dois contextos escolares, de forma geral, nossa proposta causou três deslocamentos: (i) partiu dos elementos linguísticos *no* e *pelo* texto para compreender sua organicidade e produção; (ii) reconfigurou o modo de avaliar, não considerando *o produto*, mas *o processo* e (iii), por fim, colocou o aluno no centro de produção textual, *mas não de modo solitário, antes sempre acompanhado*, seja pela língua(gem) que investe seu discurso, seja pelos outros discursos que o cercam.

Os desdobramentos da escola-meio durante a execução do projeto de ensino

O nosso projeto de ensino se associou, intrinsecamente, com o cronograma da disciplina de Língua Portuguesa das unidades escolares em estudo. As duas escolas almejavam melhorar suas posições nos ranqueamento do ENEM. Dessa forma, incentivaram com grande ânimo os docentes

acompanhados a se engajarem ao projeto de ensino proposto. Contudo, a recepção foi contínua e progressivamente euforizada, isto é, aceita e compreendida pelos membros das unidades escolares na duração do projeto, de janeiro a junho de 2012.

Ressaltamos, ainda, que o alunado se sentiu confortável com nossa proposta. Segundo alguns alunos, “eles finalmente podiam falar o que pensavam”. O que permanece de significativo é que *eles podiam falar*. Como podemos observar pelo tom ácido da redação de um aluno da Escola 1 que retrata o tema do preconceito dentro das mídias, em específico a televisão:

Lixo ou televisão

O mórbido teor (engraçado) demonstra a unificação do consenso social, ou seja, o corrompimento de valores – que deveriam proteger nossos preceitos – é tratado com grande facilidade – ratificando nossos preconceitos. Tudo em um aparelhinho de 14 a 50 polegadas.

Essa expressividade não se concentra somente nos comentários ácidos, mas também nos tópicos selecionados para interagir com o tema geral. Uma aula da Escola 2 resolveu selecionar as instituições educativas para tratar o tema da desigualdade, observe o trecho abaixo:

Diferenças no meio

Tornou-se cada vez mais frequente observar a desigualdade entre as pessoas por todos os lugares, porém não era de se ver de maneira tão marcante tal fato dentro de instituições educativas.

Esses textos mostram um grande diálogo com o cotidiano dos alunos e de suas relações com a sociedade. Por isso, o trabalho com a voz e a opinião dos alunos foi fundamental para o êxito desse projeto. Fato que comprova a afirmação de Maingueneau (2000, p.85): “um texto não é um conjunto de signo inerentes, mas o rastro deixado por um discurso em que fala a cena encenada”.

Todavia, ressaltamos que o percurso foi tortuoso. O nosso grande impasse com os professores era que eles não partilhavam a voz com os alunos, ao contrário, cerceavam a palavra destes. Assim, os professores dominavam o palco da sala de aula como se fossem protagonistas de um monólogo. A diferença – e o grande dilema – é que o público não permanecia em silêncio assistindo a peça.

Desse modo, o que se notava era que o docente esquecia-se de que o meio, o espaço escolar, não é uma condição estática e exterior e que a dinamicidade da sala de aula deveria ser observada como componente importante de sua constituição. Portanto, seguindo a proposta de De Pietro e Schneuwly (2006, p.39), cabia “evitar a normatização excessiva, jogando por exemplo com as

variações, mas sem negar a força estruturante dos gêneros – explicitada em sua modelização – nem a função normatizante de toda modelização”.

Sabemos que os modelos didáticos são diversos e diferentes, havendo, inevitavelmente, uma tensão entre o que é possível e o que é teoricamente necessário. Por isso, nossa tentativa era traçar uma linha direta entre o que era possível e o que teoricamente cogitamos como necessário. Os professores, embora também estranhassem, à primeira vista, o projeto empreendido, não se recusaram nem negligenciaram apoio. Tanto João quanto Maria participaram de cada etapa, recolhendo o material e analisando-o junto aos pesquisadores, por isso o progresso ressaltado em nossa discussão foi visto em ato pelos docentes, o que auxiliou-nos a mantê-los no projeto didático.

Em suma, o que notamos na escola-meio, a parte prática do processo de implementação do projeto, é que a dinamicidade e a interatividade são elementos inerentes ao espaço escolar. No entanto, quando temos hábitos arraigados em demasia, eles enrijecem todo o sistema, necessitando, então, serem reelaborados. Essa foi nossa atitude, observar esse engessamento e, a partir de uma proposta discursiva, dialógica e praxeológica, enfrentar a missão dupla de educar e aprender, reelaborando métodos didáticos para trabalhar com os textos argumentativos.

Considerações finais

Todo o processo de observação e depois regência possibilitou inúmeras aprendizagens, tanto por parte dos membros das unidades analisadas, quanto dos pesquisadores envolvidos. O trabalho docente traz uma força viva e pulsante para o pensamento científico. Ele nos evidencia que “o lugar teórico dos modelos didáticos é o processo de transposição. Porém, esse mesmo processo se transforma historicamente” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006, p.44).

No ensino e aprendizagem de língua materna, temos muito mais que um objeto de ensino, temos um sistema semiótico plurissignificativo que é promotor e sustentáculo de todo e qualquer discurso. Por isso, o profissional da educação, ao ensinar os objetos da língua, deve estar consciente dessa atividade complexa.

Considerando essa conjuntura, observamos que, durante o trabalho docente, vários são os questionamentos, dentre eles selecionamos, desde o início, duas questões, às quais respondemos agora.

Primeiro, os problemas mais recorrentes são a falta de um conceito teórico e prático do que seja argumentação, dissertação e redação para vestibular. Além da ausência ou insuficiência de

marcas de autoria nos textos produzidos pelos alunos, que acabam caindo em circunlóquios e reproduções do senso comum.

Segundo, a maneira que planejamos para alterar esse contexto foi incutir um projeto didático que acolhesse o aluno e a sua voz, dando-lhe ferramentas linguísticas e discursivas para que ele desenvolvesse seu próprio estilo em seus textos. Para tanto, definimos a argumentação nos postulados de Meyer (2005), mas incorporamos a classificação de textos de Dolz e Schneuwly (1996), adotando a concepção de que há textos da ordem da argumentação. A partir disso, enfatizamos a dissertação como uma tipologia textual e a redação para vestibular como um gênero do discurso (BRAIT; ROJO, 2003); aplicando um projeto didático, segundo as orientações de De Pietro e Schneuwly (2006) e Schneuwly (2009), para orientar os discentes a escrever textos argumentativos com marcas de autoria (POSSENTI, 2002; DISCINI, 2009), isto é, que expressassem opinião, identidade e fossem distinguíveis pelo seu modo de dizer.

Apesar desse cesto de propostas interessantes, o resultado mais positivo da realização desse projeto não foi a produção eficiente de textos dissertativo-argumentativos, mas sim, a certeza de que os espaços escolares visitados foram transformados e não são mais os mesmos. Cumprindo assim os vaticínios propostos pela atividade docente segundo Ferreira-Santos e Almeida (2011, p.323):

E para mudar, não é preciso reformas políticas nem necessariamente programáticas, mas depende da ação do professor, que pode fazer da sala de aula o jardim de Epicuro (espaço de conversação), de sua prática um aguçar de sensibilidades (por meio do acesso ao enorme legado de nossa cultura) e de seu objetivo a formação para a escolha (por meio de suas próprias referências). É só ter coragem de apostar.

Referências

ALTMAN, C. *A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BRAIT, B.; ROJO, R. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Escolas Associadas, 2003.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (Ensino Médio). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista ABRALIN*, n. Especial, p.333-356, 2011.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *Revista Moara*. Belém, n. 26, p.15-52, ago./dez., 2006.

DISCINI, N. *O estilo nos textos*. São Paulo: Contexto, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Genres et progression en expression orale et écrite - Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. Enjeux, no 37-38, p.31-49, 1996.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma Teoria que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, vol. 15, p.1-9, 1999. Disponível em: <www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos>. Acessado em: 25 mai. de 2013.

FERREIRA-SANTOS, M; ALMEIDA, R. de. *Antropológicas da educação*. São Paulo: Képos, 2011.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

KOCH, I. G. V. Parâmetros curriculares nacionais, lingüística textual e ensino de línguas. *Revista do GELNE*. Vol. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_02.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2013.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P.Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Criar, 2005.

MEYER, Michel. *Qu'est-ce que l'argumentation ?* Paris: Vrin, 2005.

PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos lingüísticos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 46, p.283-297, 2007.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n.1, p.105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677>> Acesso em: 25 mai. 2013.

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. *Língua Portuguesa: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 3ª série do Ensino Médio. 3º e 4º bimestres. São Paulo: Secretária da Educação, 2012.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p.29-43.

SIGNORINI, I. O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados. *Leitura: teoria & prática*, n. 18, v. 34, p.5-12, 1999

AS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE LETRAS

Edmar Peixoto de LIMA⁷

Gláucia Maria Bastos MARQUES⁸

Cleudene de Oliveira ARAGÃO⁹

Resumo: Este artigo busca investigar a concepção de linguagem do docente do curso de Letras quando discute o ensino de gramática e a concepção de gramática empregada em sala de aula. Utilizamos como aporte teórico os estudos de Neves, Antunes, Geraldi, entre outros. Percebemos nos discursos dos informantes a preocupação com a formação do graduando como sujeito social, atuante e consciente da função do ser professor. Para os docentes, a linguagem se configura como interação social e elemento de acesso ao conhecimento, embora a concepção de gramática não apresente muita clareza nas definições que norteiam o ensino no curso de Letras.

Palavras-chave: Ensino. Concepções de linguagem. Gramática. Língua Portuguesa.

Abstract: *This paper aims to investigate the conception of the teachers' language of the Letters Course when they discuss the teaching of grammar and the conception of grammar used in the classroom. We have used as theoretical support the studies of Neves, Antunes, Geraldi, among others. We have realized, in the informers' discourse, the concern about the grader's formation as a social subject, active and conscious of the role of being a teacher. For teachers, the language is configured as social interaction and access element to knowledge, though the conception of grammar does not present a lot of lucidity in the definitions that guide the teaching in the Letters Course.*

Keywords: *Teaching. Conceptions of language. Grammar. Portuguese language.*

⁷ Professora do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Pau do Ferros – Rio Grande do Norte – Brasil; doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – Ceará – Brasil. edmarpeixoto@uern.br

⁸ Professora do Colégio Militar de Fortaleza – CMF, doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – Ceará – Brasil. glauciamarquesbastos@yahoo.com.br

⁹ Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – Ceará – Brasil. Doutora em Filologia Hispânica pela Universitat de Barcelona. cleudene.uece@gmail.com

Considerações iniciais

Refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula nos permite pensar que esse debate deve ultrapassar os conceitos de certo e errado que vêm norteando tradicionalmente o ensino de língua materna. Trazemos à tona a necessidade de compreender a língua como fenômeno sociointeracionista. Logo, dinâmico. Nesse sentido, os alunos necessitam dominar o processo de leitura e escrita para compreender e produzir os diversos textos a que têm acesso nas relações sociais. Assim, o ensino de Língua Portuguesa assume um novo paradigma, levando o aluno a compreender o entrelaçamento entre leitura, escrita e gramática, com vistas à produção de sentidos dos textos socialmente produzidos, com os quais os estudantes necessariamente dialogam, na medida em que se conformam como construtores de significações.

Por essa razão, advogamos que o professor, responsável por promover condições de ensino-aprendizagem, necessita compreender as concepções de linguagem que norteiam os conceitos de gramática para que possa desempenhar a função de capacitar o aluno a entender e produzir diferentes textos. Em outras palavras, defendemos que, para dominar as habilidades de leitura e escrita, é necessário compreender o papel da gramática nessas construções textuais.

Este artigo se propõe, portanto, a investigar qual a concepção de linguagem que o docente do curso de Letras defende quando reflete sobre o ensino de gramática e, conseqüentemente, qual a noção de gramática que o professor utiliza na sala de aula. Acreditamos na relevância dessas discussões pelo fato de ser importante o professor perceber as concepções teóricas que embasam suas ações pedagógicas.

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-graduação (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), haja vista termos participado do Projeto de Cooperação Acadêmica: *Disciplinas voltadas para as Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa* (PROCAD), e daí termos constituído o *corpus* deste artigo organizado pelas entrevistas realizadas com os docentes do curso de Letras das três IES participantes do projeto: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Nosso trabalho apresenta, depois das considerações iniciais, um tópico sobre as concepções de linguagem, cujo objetivo consiste em demonstrar a necessidade de o professor ter claras as noções que orientam o seu ponto de vista acerca da gramática. O segundo tópico aborda os conceitos de gramática, na tentativa de apresentar as implicações para a sala de aula. No terceiro ponto, focamos

no posicionamento do professor formador acerca do ensino de gramática na Universidade. E, por fim, fazemos as nossas considerações finais e apresentamos as referências que fundamentaram nossos debates.

Concepções de linguagem

Muitos encaminhamentos são sugeridos por estudiosos para que os docentes possam pensar e planejar o ensino de Língua Portuguesa com êxito. Essas propostas são importantes para apoiá-los na busca pela disseminação dos conhecimentos. No entanto, salientamos que, para as ações pedagógicas terem resultados positivos na sala de aula, é necessário que o docente compreenda e defina a concepção de linguagem que orienta sua *práxis* educativa.

Em outras palavras, entendemos que as estratégias utilizadas pelos docentes em sala de aula, a metodologia de ensino, as escolhas da teoria, o sistema de avaliação, entre outros aspectos que envolvem o fazer pedagógico, dependem da concepção de linguagem que o professor assume para este percurso. Primeiro porque as aulas são direcionadas a um sujeito já falante do idioma e por essa razão os objetivos traçados devem servir de resposta ao “para que” ensinar. Segundo Geraldi (2006, p.41), “[...] no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao ‘para que’ envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação”. Percebemos, assim, que a postura delineada pelo docente para traçar os aspectos pedagógicos da disciplina em sala de aula passa necessariamente pelo conceito de linguagem. De acordo com Travaglia (2002), Geraldi (2006), e Koch (2008), há três formas de conceber a linguagem e a língua.

A primeira óptica concebe “a linguagem como expressão do pensamento” (TRAVAGLIA, 2002, p.21). Nessa acepção, o sujeito apenas exprime os posicionamentos que foram estruturados na mente. Não percebemos as relações com os aspectos sociais que envolvem os participantes no momento comunicativo. Em outras palavras, essa acepção compreende a capacidade que o falante tem de organizar e expressar o que pensa, como se tivesse consciência absoluta das ações. O que isso significa para o ato de ensinar? Para o ensino, essa concepção apresenta uma estrutura pronta, acabada e que serve apenas para o usuário organizar seu pensamento na mente e posteriormente expressá-lo. O sujeito se configura como dono da sua vontade pelo fato de que apenas pensa e utiliza a linguagem para emitir suas ideias. Nesse caso, o aluno que não consegue se expressar adequadamente é o único responsável pelo ato.

Nessa perspectiva, para que o agente do ato comunicativo tenha domínio da sua vontade, “Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.” (TRAVAGLIA, 2002, p.21). Ou seja, essas regras servem para que o falante organize as estruturas e consiga expressar seu pensamento seguindo uma sequência considerada lógica. Assim, elas constituem as normas gramaticais que orientam o falar e o escrever correto, determinada pela “Gramática normativa ou tradicional”. (TRAVAGLIA, 2002, p.21). Desse modo, deparamo-nos com uma relação unilateral, em que o emissor tem a missão de repassar organizadamente suas ideias, cabendo ao ouvinte o papel de apenas captar o que lhe foi dito, seguindo para isso as regras já estabelecidas.

A segunda noção considera a “linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação.” (IDEM). Assim, a língua se define como um código que serve para os falantes se comunicarem. Desse modo, um locutor emite seus posicionamentos codificados e cabe ao receptor da mensagem decifrar esse código já previamente estabelecido. Essa concepção não leva em conta, assim como a anterior, o contexto comunicativo do processo, tampouco a história que permeia os envolvidos. Isto significa dizer que o caráter sociointeracionista da linguagem é completamente desconsiderado nessas abordagens.

A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nesse caso, o falante usa a linguagem não mais para expressar ou traduzir pensamentos, mas para agir sobre seu interlocutor de modo que juntos possam construir sentidos. As relações estabelecidas são dialógicas, portanto, os sujeitos envolvidos influenciam-se mutuamente. Desse modo, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAHKTIN, 2006, p.127) e as escolhas linguísticas são realizadas de acordo com o outro da conversação. As regras não são fixas e estanques, mas se adequam ao uso, exigindo do sujeito comunicativo um vasto conhecimento para conseguir interagir nas relações sociais.

Conceituações de gramática

Conforme assinalado no tópico anterior, não há um conceito uno de linguagem e de língua. Do mesmo modo, podemos afirmar que também não existe uma concepção unívoca de gramática entre os teóricos que balizam os estudos da linguagem. Segundo Antunes (2007), existem cinco acepções diferentes para o termo. Na primeira, a gramática pode ser entendida como as regras que determinam como uma língua funciona. Nesse sentido, qualquer falante nativo tem acesso a esse

sistema, a despeito de uma escolarização. É o que normalmente definimos como “gramática internalizada”. Assim, mesmo que um usuário da língua faça algumas construções que contrariem a chamada “norma culta”, no que tange, por exemplo, a algumas concordâncias ou a determinada regra de regência, esse falante não rompe com a estrutura sintática da língua. Ao utilizar uma construção verbal, ele não vai de encontro aos tempos verbais primitivos, quais sejam: o presente do indicativo e o pretérito perfeito do indicativo. Assim, Antunes (2007, p.28) afirma que: “A gramática é constitutiva da língua, quer dizer: faz a língua ser o que é. Nunca pode ser uma questão de escolha, algo que pode ser ou deixar de ser obrigatório. Simplesmente, é, faz parte. Nem requer ensino formal.” Ou seja, a gramática faz parte da língua. Nessa direção, não se pode afiançar a existência de uma língua que não possua gramática, tampouco a ocorrência de uma gramática independentemente de uma língua.

A segunda perspectiva, da qual a autora fala, é a ideia de gramática enquanto regras que determinam uma certa norma. Aqui, ela é compreendida numa perspectiva que não considera a língua em situações concretas de uso, mas apenas como a regulação de uma norma, em geral, a chamada “norma culta”, socialmente mais prestigiada, mas que não dá conta do uso efetivo da língua. Infelizmente, o que percebemos é que a escola, geralmente, termina por considerar apenas essa visão de gramática, nos estudos da linguagem, apesar dos progressos ocorridos das últimas décadas do século passado para cá.

Mesmo reconhecendo essas discussões no campo acadêmico e a sua materialização em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de uma extensa publicação acerca da questão, a escola parece ainda não tê-las incorporado completamente, posto que ainda tende a privilegiar um processo ensino-aprendizagem cuja base se assenta no modelo indicado pela maioria dos manuais didáticos de ensino Fundamental e Médio, os quais, nos parece, têm bastante dificuldade de se distanciarem do padrão pré-estabelecido.

É importante, aqui, deixar claro que, ao tecermos essas considerações, não estamos advogando que não seja função da escola levar o aluno a conhecer a “norma culta” da língua, mas fazê-lo compreender que ela não é a única, tampouco a melhor. Travaglia (2002), ao tratar dos objetivos do ensino da língua materna, assevera que, além do desenvolvimento da competência comunicativa, cabe à escola buscar desenvolver no educando a competência textual e a gramatical ou linguística. Nesse sentido, o autor defende que dois objetivos de ensino se justificam: “a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; b) ensinar a variedade escrita da língua”. (2002,

p.19). O autor, entretanto, apresenta uma ressalva de fundamental importância para aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem da língua materna:

Todavia, se entendermos que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como sua forma escrita, são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa, temos de admitir que esses objetivos são mais restritos que o de desenvolvimento da competência comunicativa (pelo qual se pretende que o usuário da língua seja capaz de utilizá-la de forma adequada a cada situação de comunicação) e ficam, portanto, subsumidos por ele. (2000, p.19).

Reiteramos, assim, que o que determina o prestígio da concepção de gramática enquanto “norma culta” está, na verdade, mais relacionado a questões de ordem políticas e econômicas do que linguísticas. É essa visão de gramática que termina por estabelecer dicotomias como o “certo” e o “errado”, o “melhor” e o “pior”, o que “pode” e o que “não pode” ser dito. Concordamos, portanto, com Antunes quando afirma que:

Tais definições não são feitas por razões propriamente linguísticas, quer dizer, por razões internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito. (2007, p.30).

Como terceira significação que o termo “gramática” possa assumir, a autora nos faz perceber a ideia de “[...] uma perspectiva científica ou um método de investigação sobre as línguas.” (Idem, p.31). Isto é, aqui a gramática é entendida como um ponto de vista teórico para os estudos da linguagem e da língua, os quais estão, de alguma forma, intrinsecamente ligados a uma concepção de língua em determinado momento histórico. Desse modo, observamos a existência de uma gramática “estruturalista”, “gerativista”, “funcionalista” etc. Os dois últimos sentidos de “gramática” que Antunes apresenta é, de um lado, vê-la como uma disciplina escolar e, de outro, como um manual no qual se apresenta uma descrição ou prescrição de uma língua.

Logo, observamos que esses conceitos poderiam, em tese, conviver perfeitamente. Entretanto, as alterações se instalam quando a escola passa a considerar apenas uma das concepções de gramática em detrimento das demais. Em geral, a escola opta pela concepção normativa, representante de um grupo social dominante.

O ponto de vista do professor acerca do ensino de gramática na Universidade

Para efeito de contextualização, ressaltamos que o *corpus* das análises aqui empreendidas é oriundo do banco de dados do Projeto PROCAD 008/ 2008, intitulado *Projeto de Cooperação Acadêmica: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*, cujos participantes são a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). A primeira se conforma na condição de Instituição proponente e as demais são respectivamente tipificadas como Instituição Associada I e II.

Conforme prevê o Edital Procad-NF N° 08/ 2008 da CAPES, o objetivo geral desse Projeto é fortalecer os Programas de Pós-Graduação que estão em fase de consolidação como é o caso da IES proponente e da IES Associada II. Os Programas de Pós-Graduação das Universidades maranhense e potiguar se encontram em fase de consolidação. Já o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP possui conceito “5” junto à CAPES/CNPQ, o que o caracteriza como um Programa consolidado. Os professores doutores participantes desse Programa e ministrantes das disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I e II já vêm efetuando pesquisas no sentido de investigar a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP). Assim:

A pesquisa que este grupo empreende pode gerar um impacto no ensino de Língua Portuguesa cujos resultados demonstram que esse ensino deve ser repensado a partir da disciplina que se responsabiliza pela formação de professores nesta área cujo perfil tem parecido indefinido inclusive na área do currículo que a nomeia de formas diversas nas diferentes regiões brasileiras. (UFMA, 2008, p.14).

Destarte, observamos que a disciplina de MELP parece não apresentar uma unidade de ação nos diversos programas de graduação em diferentes Instituições de Ensino Superior do país.

Nesse sentido, o grupo de pesquisadores das três IES, participantes do referido projeto, orientou suas ações de pesquisa no intuito de mapear em suas regiões quais instituições de ensino superior ofereciam o curso de Letras, assim como quais disciplinas voltadas para as metodologias de ensino de Língua Portuguesa estavam presentes na grade curricular desses cursos.

Para tanto, fez-se necessário um levantamento acerca das grades curriculares, bem como dos programas de ensino das disciplinas voltadas para as metodologias de ensino de Língua Portuguesa. Num momento posterior, realizaram-se entrevistas com os docentes ministrantes dessas disciplinas, como forma de averiguar quais concepções de linguagem, língua, leitura, gramática etc. orientavam suas práticas pedagógicas.

A partir dessas entrevistas, elegemos três professores das disciplinas Aproximação com a prática (UFMA), Metodologia de ensino de Língua Portuguesa (USP) e Didática da Língua Portuguesa (UERN) e recortamos as questões específicas acerca da concepção de gramática que cada um toma para si, no sentido de direcionar sua ação docente. Assim, quando perguntado ao Professor 1, da Universidade Federal do Maranhão, qual a concepção de gramática que norteia suas ações pedagógicas, o mesmo respondeu:

P1: [...] ainda agora de manhã mesmo, nós estávamos discutindo este tema de PCNs com eles - que a discussão surge assim - e nós estávamos discutindo... aí uma aluna foi e colocou, e eu dizendo pra eles que lá nos PCNs diz que *você* tem que *ah...* se apropriar da linguagem não é? Das mais variadas formas *aí* numa hora que eu disse: olha, a língua... Como nós estamos trabalhando a questão da Língua: ela é um conjunto, ela não é uniforme, ela não é... *você* num só tem a Língua... mas eu sou favorável, que o falante, que o aluno, que o professor ensine a língua padrão, porque a língua é um bem cultural, é uma área de conhecimento, a linguagem é produzida socialmente, ela é produto, mas ela é também produção textual. Se ela é produto e ela é também produção, produto cultural - melhor dizendo - produção cultural, então nós não podemos prescindir da norma culta também. Eu vejo assim. Então, o padrão também deve ter... porque é uma forma de *você* tornar o aluno poliglota dentro da sua própria língua. Então, *aí* uma aluna vai e diz assim: É professora, mas aqui a gente *num* vê a Gramática Normativa. É... eu não trabalho, como é que eu trabalho a Gramática Normativa? Eu trabalho a Gramática Normativa com eles, nas minhas aulas, assim: eu pego o texto deles e vou vendo que eles não estão dominando ...

Podemos perceber que o informante, ao tentar direcionar sua resposta para a concepção de gramática, não consegue deixar clara essa concepção, muito embora entenda a língua como patrimônio cultural e tendo como forma de realização os textos. Desse modo, percebemos uma certa confusão, não só por parte do professor, como também da graduanda em Letras, sobre quais devem ser os conteúdos a serem ministrados num curso de formação de professores. Entendemos que não cabe à Universidade dedicar-se ao ensino da norma padrão da língua, uma vez que este conhecimento o aluno já deve vir adquirindo ao longo de sua formação na educação básica. Corroboramos com nosso informante, no sentido de que todas as variedades da língua devem ser apresentadas, ensinadas e vivenciadas pelos educandos na escola e, entre essas variantes, também a padrão.

Todavia, parece-nos que não é papel de um curso superior dedicar-se a ensinar os meandros da gramática normativa, mas discuti-la do ponto de vista teórico, de modo a melhor formar os futuros professores de língua que atuarão nos níveis fundamental e médio.

Em seguida, perguntado se havia algum teórico que fundamentasse sua visão de gramática, o docente respondeu:

P1: Eu gosto muito do Bechara sabia? Eu gosto muito do Bechara, dentro da Gramática Normativa, até porque o Bechara ele hoje está mais flexível, ele num é tão purista, se você for ler o Bechara antes num é assim... e agora o que ele escreve, as considerações, a própria Gramática dele tem vindo assim, mais elementos, inclusive apontando para elementos linguísticos, da linguística, então eu gosto muito dele.

Observemos que, ao mencionar o teórico que lhe orienta a noção de gramática, o docente alude a um autor expoente da gramática normativa, embora ressalte a mudança menos conservadora deste gramático nos últimos tempos.

Quanto ao segundo entrevistado, P2 da Universidade de São Paulo, vejamos suas considerações acerca da concepção de gramática:

P2: É, pensar a gramática, como um conjunto de recursos que é iniciado no momento da produção do texto, e não colocá-la no lugar inverso que seria do objetivo, que seria aprender gramática formalizada a partir do texto, né? *acho* que é ao contrário disso, que é formar alguém que produza texto, e que também saiba pensar sobre a própria produção dos textos, esse conhecimento linguístico tem que ser o tempo todo manipulado mesmo, né? Assim tem que está em jogo o tempo todo, mas está em jogo, é... conscientemente no fim das contas, a ideia é levar cada vez mais que se tenha consciência disso, né? Que implica em você escolher um verso como pode e como deve, né? O que está em jogo em um momento como esse, né? O que importa você usar um adjetivo tal ou outro, em que lugar, né? É... enfim, acho que é informando o leitor, que o leitor pode se posicionar criticamente, a partir da própria base analítica dele e fazer isso você só pode fazer isso, quando olha pro texto, e vê como ele se estruturou, né? Não tem como ser de maneira diferente, se não vira discurso vazio, né? Em que o Professor fica falando, falando. Formar alguém que possa produzir textos e possa pensar sobre sua produção/ os conhecimentos linguísticos necessitam ser manipulados conscientemente. Trabalhar a gramática no texto é busca perceber como que o texto foi estruturado.

Conforme a fala de nosso segundo informante, notamos uma visão de gramática mais consistente, na medida em que a coloca na posição de instrumento para a leitura e produção de textos. Nessa perspectiva, o professor denomina esse movimento como um jogo, todavia um jogo que deverá ser “consciente” por parte dos usuários da língua. Notamos, então, que seu depoimento nos revela uma noção de gramática que só se justifica na sua funcionalidade, ou seja, nas situações concretas de interlocução, por meio dos textos orais ou escritos.

Percebemos também em suas formulações uma crítica a uma postura histórica de professores de língua portuguesa, oriunda de uma visão de ensino tradicional, de se ocuparem em expor “fórmulas” e “receitas” da gramática normativa sem trabalhar os aspectos vivos da língua em textos. Desse modo, de fato, não há como se formarem leitores e produtores de textos, tampouco conhecedores das nuances presentes em construções gramaticais que estão necessariamente implicadas nos usos da língua nas diversas situações sociocomunicativas.

Passemos agora para o nosso informante P3, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que nos expõe sobre suas concepções de gramática ao mesmo tempo em que nos apresenta alguns autores que lhe são capitais na atuação profissional.

Entrevistadora: E com relação às concepções de gramática? Como é que você discute isso em sala? Como é que você vê? Quais são os teóricos que você se apropria?

P3: [...] na disciplina, em específico, é Antunes quem tem me auxiliado mais, né? Interessante que eles acham até difícil, [...] Até questionava esses dias com uma aluna lá de Umarizal, que ela veio apresentar o plano do professor e, numa linguagem coloquial, ela passou a faca, né? no professor. (Risos) Ela esquartejou mesmo. É porque o professor tinha trabalhado... era gramática. “Professora, esse professor, ele só trabalhou gramática limpa e seca.” E eu: “hãram!” *Deixei eles* falarem. Quando foi essa semana, ela foi apresentar o dela, né? Aí ela chegou achando né? [...] Aí, chegou com a proposta. O plano de aula dela era trabalhar a gramática, a partir de diversos textos. Aí eu comecei a perguntar como é que partia desses diversos textos. “Do jeito que o livro didático está dizendo.” (Entrevistadora sorri) Aí eu disse assim: “essa foi a mesma aula do seu professor.” “Sim, mas lá ele trabalhava com frases. Aqui, eu tô dizendo que vou trabalhar a partir de diversos textos.” [...] E listou uma série absurda de conteúdos, né? Aí, quando ela desenvolveu a metodologia..., aí a turma começou a rir. E depois todo mundo dizia assim: “Ah, eu não quero mais apresentar o meu não.” “Por quê?” “Porque, ave Maria, professora, você tá cruel hoje.”

Porque ela não dizia..., o trabalho dela significava apenas sair identificando.[...] Aí eu comecei questionando: “E, me diz uma coisa: quer trabalhar essa questão de concordância, e qual é dos diversos textos?”. [...] “E como é que você espera trabalhar essa concordância em um texto que *tá* perfeito? *Pra* que vai servir essa concordância num texto que *tá* perfeito?” “E eu vou trabalhar com um texto que esteja problemático?” E eu: “Hãram! Exatamente! Você não quer trabalhar com diferentes textos? Então pegue as produções textuais de seu aluno....[...] Eu disse assim: “num vai adiantar. Então, vamos pegar e analisar uma produção.” Quer dizer, porque nosso aluno, ele tem essa ideia de que é bom criticar lá, né? e que ele vai fazer tudo perfeito, mas, quando ele vai fazer, ele fica na mesma coisa.

De acordo com o que nos diz o entrevistado 3, notamos que sua resposta direciona-se mais para aspectos metodológicos do ensino de gramática do que especificamente para a concepção teórica. Entretanto, apesar de não declinar claramente qual a noção de gramática que orienta sua ação docente, há nas entrelinhas de seu texto uma tendência a considerá-la numa perspectiva funcionalista, visto que propõe a sua aluna em formação a utilização da produção textual dos próprios alunos, como meio para os estudos das estruturas gramaticais.

Vale salientar que o professor chama a atenção para a postura compreensivelmente ainda imatura dos graduandos, quando durante o estágio criticam a maneira tradicionalista dos professores da educação básica de ensinar a gramática desvinculada dos textos. No entanto, conforme demonstrou o informante, esses mesmos estudantes ainda não conseguem propor algo diferente do ponto de vista metodológico. Chamamos ainda a atenção para a autora a quem o entrevistado faz referência, cujas contribuições teórico-metodológicas do ensino de gramática têm pautado sua ação na sala de aula de uma disciplina formadora.

Considerações finais

No que tange às análises das entrevistas dos docentes de disciplinas voltadas para as Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, observamos que o professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) nos revelou uma visão de gramática na perspectiva normativa, defendendo esse ensino. Para o entrevistado da Universidade de São Paulo (USP), a gramática deve se materializar no uso por meio da leitura e produção de textos. O informante da Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte (UERN) propõe metodologicamente o ensino de gramática por meio dos textos produzidos pelos próprios alunos.

Destarte, o ensino de gramática está pautado no ensino da norma padrão para um dos informantes, que busca o parâmetro “certo” da língua. O segundo destaca a necessidade de o aluno saber mobilizar os conhecimentos linguísticos na produção de textos. Enquanto o terceiro docente demonstra em seu discurso a preferência pela gramática funcionalista.

Considerando as reflexões e análises realizadas neste artigo, afirmamos ser de suma importância que os docentes de Língua Portuguesa, nos diversos níveis de ensino, tenha o conhecimento necessário acerca das várias concepções de língua e linguagem, a fim de claramente se posicionarem por uma, posto que será ela que guiará seu agir pedagógico, assim como a noção de gramática que o professor irá assumir em sala de aula.

Por fim, reiteramos nosso posicionamento de que é função da escola levar o aluno ao conhecimento da norma culta da língua sem, entretanto, supervalorizá-la em detrimento das demais variedades linguísticas.

Referências

ANTUNES, A. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

KOCH, I G V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

TRAVAGLIA, L C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão. **Projeto de Cooperação Acadêmica**: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa. São Luís, 2008.

ESTRATÉGIAS INTERATIVAS DOCENTES EM FÓRUNS DE DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICO-DISCURSIVA¹⁰

Gregório Pereira de VASCONCELOS¹¹

Pedro Farias FRANCELINO¹²

Resumo: Este artigo analisa estratégias interativas desenvolvidas por docentes em Fóruns de discussão da educação a distância, baseando-se, principalmente, na teoria da enunciação de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) e Bakhtin ([1979] 2010), e em pressupostos de Belloni (2009) e Moore ([1993] 2002), entre outros, sobre educação a distância. O modo como o professor orienta a participação discente refrata a organização das práticas ideológicas nas inter-relações aluno-aluno promovidas nos Fóruns investigados. As estratégias interativas docentes sugerem a construção dos enunciados discentes pela via das relações dialógicas e valorativas com outros discursos e sujeitos, influenciadas pelas condições enunciativas determinadas pela situação de comunicação social.

Palavras-chave: Dialogismo. Estratégias interativas. Fóruns de discussão. Educação a distância.

Abstract: *This study analyzes interactive strategies developed by teachers on Discussion forums about distance education, based, mainly, on the theory of enunciation of Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) and Bakhtin ([1979] 2010), and on assumptions of Belloni (2009) and Moore ([1993] 2002), among others, about distance education. The way the teacher guides the student's participation refracts the organization of ideological practices on student-student inter-relations promoted on the investigated Forums. The docent interactive strategies suggest the construction of student's arguments through the dialogical and valorative relations with other discourses and subjects, influenced by the enunciative conditions determined by the situation of social communication.*

Keywords: *Dialogism. Interactive strategies. Discussion forums. Distance education.*

¹⁰ Este artigo advém da dissertação de Mestrado desenvolvida pelo autor do presente trabalho. O coautor deste artigo também atuou como orientador da referida dissertação de Mestrado.

¹¹ Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Mestre em Linguística pelo PROLING/UFPB. Coordenador de Tutoria da UFPB Virtual. Tutor a Distância da UFPB Virtual. Professor da Faculdade Potiguar da Paraíba (FPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil. gregoriopereira@gmail.com

¹² Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE (2007). Professor Adjunto III do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba (DLCV / UFPB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil. pedrofrancelino@yahoo.com.br

Introdução

No mundo atual, as ferramentas tecnológicas evoluem no caminho da integração, conexão entre sujeitos, nas diversas esferas de atuação do ser humano. Quanto maiores as possibilidades de inter-relação social, maior será a importância da mediação e do uso de técnicas que favoreçam o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo no campo da Educação a Distância (EaD).

Uma das principais características da EaD é o papel do professor, pois ele é convocado a desempenhar múltiplas funções relacionadas às inovações tecnológicas, demandas sociais e exigências de formar alunos capazes de gerir seus próprios estudos (BELLONI, 2009). Considera-se que as tecnologias devem ser utilizadas pelos professores com estratégias interativas¹³ que contribuam para a promoção de diálogos e a construção da aprendizagem a distância.

Entre as ferramentas presentes na plataforma *Moodle*, o AVA utilizado pelos Cursos oferecidos pela UFPB Virtual¹⁴, o Fórum de discussão destaca-se como o espaço que possibilita o desenvolvimento de inter-relações aluno-aluno sobre os conteúdos abordados na disciplina ou inerentes a outros aspectos.

Acredita-se que o uso de estratégias interativas docentes que promovam diálogos aluno-aluno em Fóruns de discussão na plataforma *Moodle* é uma questão de grande relevância, pois implica a construção de novos conhecimentos acerca das disciplinas e o desenvolvimento da própria consciência humana.

O interesse por investigar esse objeto de estudo parte de observações vivenciadas como Professor, Tutor a Distância e Coordenador de Tutoria no Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual. Neste percurso, percebeu-se que nem sempre os professores utilizam os Fóruns de discussão para o desenvolvimento de diálogos discentes no âmbito das respectivas disciplinas; muitos docentes aplicam questionamentos específicos por meio dos Fóruns, onde os alunos são orientados apenas a postar suas respostas.

¹³ As orientações metodológicas do professor apenas determinam os passos discentes para realização de atividades. Por outro lado, as estratégias interativas docentes sugerem o desenvolvimento de diálogos pertinentes à disciplina em cada espaço educativo, possibilitando uma gama infinita de respostas, de atividades responsivas ativas.

¹⁴ Integrante do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Oferta cursos de graduação autorizados pelo Ministério da Educação com o padrão de qualidade da Universidade Federal da Paraíba, focalizando a formação de professores atuantes nas escolas públicas, bem como os jovens e adultos que residem em cidades do interior da Paraíba ou em outros Estados, a exemplo de Pernambuco, Ceará e Bahia.

Tal forma de se utilizar os Fóruns de discussão não oferece aos alunos a possibilidade de estabelecer inter-relações dialógicas com outrem por meio da plataforma *Moodle*. Considera-se que contribui para a elevação da distância transacional entre os sujeitos na EaD e pode dificultar a construção da aprendizagem discente nesta modalidade educativa.

Portanto, objetivamos, de modo geral, investigar o uso de estratégias interativas docentes no âmbito do *Fórum de Interdisciplinaridade* e do *Fórum de Interação e Interatividade* da disciplina Introdução a Educação a Distância, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual. Com isso, temos o interesse de observar como essas estratégias orientam a realização de diálogos nos Fóruns de discussão, além de identificar a influência da situação enunciativa sobre a organização e a expressão das estratégias utilizadas pelo professor nos respectivos contextos enunciativos dos Fóruns supracitados, e analisar qual foi o foco dessas estratégias interativas docentes nos referidos Fóruns.

A investigação qualitativa foi eleita como paradigma das linhas gerais do estudo, considerando que se trata de um modelo flexível, adequado para a análise em profundidade do objeto de estudo deste trabalho. Por outro lado, a pesquisa ação foi considerada uma abordagem adequada para o estudo que se leva a cabo neste trabalho, onde o pesquisador intenta compreender determinada situação com vistas a modificá-la.

Os enunciados foram coletados por meio dos referidos Fóruns e fragmentados em excertos, preservando os nomes citados nas interações. No processo de análise, foram utilizadas duas categorias: (1) *Refração da realidade discente* - possibilita que o aluno acrescente novas contribuições à discussão realizada nos Fóruns a partir de suas experiências de aprendizagem; (2) *Contrapalavra dialógica* - oferece ao aluno a oportunidade de construir seus posicionamentos sobre o tema proposto para discussão em diálogo com a multiplicidade de vozes e discursos que perpassam o meio socioeducativo onde ele está inserido.

A seguir, discorreremos sobre a interação verbal a partir da teoria dialógica do discurso de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) e Bakhtin ([1979] 2010), cujas perspectivas concebem que a constituição do sujeito acontece na relação com a alteridade e que a enunciação pressupõe um diálogo com enunciações precedentes e subsequentes.

Após isso, abordamos pressupostos de Belloni (2009), autora que considera a interação na EaD como um processo indireto mediatizado por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, onde a forma como o docente utiliza os instrumentos tecnológicos

influencia, diretamente, a construção da aprendizagem nessa modalidade de ensino. Baseamo-nos, ainda, em Moore ([1993] 2002), entre outros, sobre Educação a Distância.

Em seguida, apresentamos uma análise das estratégias interativas docentes em Fóruns de discussão da disciplina Introdução à Educação a Distância do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância)¹⁵ da UFPB Virtual, sob uma perspectiva dialógico-discursiva. Com isso, seguimos às nossas considerações finais sobre a temática abordada no presente estudo.

Nesse sentido, esperamos que este trabalho contribua para reflexões sobre a importância de uma abordagem enunciativa no uso de estratégias interativas em Fóruns de discussão da educação a distância, modalidade que tem crescido consideravelmente em países como o Brasil.

A interação verbal na teoria dialógica do discurso

Ao propor uma translíngua para o estudo da linguagem enquanto prática social, Bakhtin/Volochínov estavam, de certa forma, antecipando discussões que percorreriam décadas e que ainda permanecem vivas entre nós (FARACO, 2009). O Círculo concebe a interação de forma dialógica, que começa no próprio discurso interior e que possui caráter incessante (SOBRAL, 2009).

Segundo Morato (2007), a visão interacionista em Linguística significou uma reação das posições teóricas externalistas contra o psicologismo que impregnava a ciência da linguagem nos meados do século XX, ou seja, que se interessam não apenas pelo sistema linguístico, mas pelo modo como ele se relaciona com o mundo externo, considerando a amplitude da sua constituição múltipla e heterogênea.

No capítulo sexto de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) contestam as orientações linguísticas do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato. A partir desta crítica, eles demonstram suas concepções acerca do processo de interação verbal, pensamento ainda relevante para o desenvolvimento dos estudos linguísticos no mundo atual.

Nesse sentido, se, por um lado, o objetivismo abstrato estava relacionado ao Racionalismo e ao Neoclassicismo, o subjetivismo idealista está ligado ao Romantismo, considerado uma reação contra a palavra estrangeira e o domínio exercido por ela sobre as categorias do pensamento (BAKHIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010). No entanto, esta orientação desenvolve suas reflexões linguísticas sob o ponto de vista da enunciação monológica, com ênfase na pessoa que fala, expressa.

¹⁵ Doravante, este Curso poderá ser referido pela sigla CGCN.

Na perspectiva idealista, segundo esses autores, a categoria da expressão é concebida como uma categoria geral, de nível superior, que apresenta a enunciação como ato de expressão da consciência individual e comporta duas facetas: o conteúdo, da ordem interior, e sua objetivação exterior para si ou para outro sujeito. Dessa forma, o interior abriga tudo que é essencial à expressão individual, que é veiculada para a exterioridade do sujeito.

É importante ressaltar, conforme Bakhtin/Volochínov, que a atividade mental pressupõe um olhar apreciativo sobre a orientação social do enunciado. A descrição da fome, mesmo pelos gritos de um bebê, é estruturada em função de uma súplica, um apelo, onde a tomada de consciência do sujeito refrata uma forma de protesto, com a intenção de atingir um fim específico.

Partindo do pressuposto de que o sujeito e a linguagem são sociais, percebe-se, no pensamento de Bakhtin/Volochínov, que tanto a tomada da consciência quanto a elaboração ideológica realizam-se por meio da *atividade mental do eu* e da *atividade mental do nós* (SILVA; VASCONCELOS; MORAIS, 2011). A primeira atividade perde sua expressão verbal e ideológica por se aproximar da reação fisiológica do animal, onde a consciência do indivíduo possui caráter individual. Enquanto isso, a *atividade mental do nós* diferencia-se por se apropriar de marcas instituídas dialogicamente entre os sujeitos sociais concretos.

Assim, inspirados no exemplo utilizado por Bakhtin/Volochínov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* sobre a manifestação da *atividade mental do eu* e a *atividade mental do nós*, imaginemos um conjunto de nações ditatoriais onde a insatisfação política é uma realidade coletiva, embora não exista nenhum vínculo material entre os integrantes dessas comunidades. Tal coletividade sente os efeitos da repressão governamental, mas cada país sofre isoladamente e vivencia essa experiência no seu espaço individual, sem desenvolver nenhuma forma de protesto, onde os outros povos se comportam de forma igual.

Nessas condições, conforme o pensamento de Bakhtin/Volochínov, predominará uma consciência da repressão política desprovida de sentimento de vergonha ou de humilhação, já que essa realidade é compartilhada por cada nação, que sofre em silêncio. De maneira diferente será experimentada tal repressão pelos membros de uma coletividade que possuem vínculos materiais em comum, como grupos sociais que lutam por regimes políticos democráticos, a exemplo da experiência brasileira com o movimento das “Diretas já!”, e das recentes manifestações sociais em diversos países do mundo árabe.

Nesse caso,

Dominação na atividade mental as tonalidades do protesto ativo e seguro de si mesmo; não haverá lugar para uma mentalidade resignada e submissa. É aí que se encontra o terreno mais favorável para um desenvolvimento nítido e ideologicamente bem-formado da atividade mental. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2010, p.120).

Por outro lado, os autores esclarecem que a *atividade mental para si* precisa ser classificada separadamente, pois o individualismo se constitui como forma ideológica da classe burguesa caracterizada pela orientação social da personalidade do sujeito (a exemplo do que ocorre no processo enunciativo), cujo *status* é representado pela imagem de si a partir da avaliação do outro.

Nessa linha de pensamento, não é a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior e a nossa enunciação que se adaptam às possibilidades de nossa expressão (*ibidem*, [1929] 2010). A atividade mental e a expressão centradas sobre a vida cotidiana são denominadas de *ideologia do cotidiano*, elemento que acompanha todas as ações do sujeito, bem como a situação de sua consciência.

A ideologia do cotidiano cristaliza os sistemas ideológicos constituídos da moral, da ciência, da religião, do direito, entre outros, que refratam sua influência sobre esta e oferecem a sua tonalidade dialógica. Eles afirmam que essas constituições ideológicas nunca perdem seu elo com a ideologia do cotidiano (essa perda poderia causar seu desaparecimento, sua morte), a exemplo da obra literária, que sobrevive da avaliação crítica e da réplica dos seus interlocutores.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov elegem o método sociológico como primazia sobre a compreensão dos níveis superiores da ideologia do cotidiano, rejeitando, por completo, a teoria da expressão sugerida pelo subjetivismo idealista, já que o meio social configura a estrutura da enunciação e da expressão do sujeito.

Diante do exposto, Bakhtin/Volochínov afirmam que

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/VOLOCHÍNOV [1929] 2010, p.127).

Com base nessas ideias, refletindo sobre a interação em sala de aula, é possível afirmar que o diálogo face a face estabelecido entre o professor e o aluno, ou entre os próprios alunos, na verdade, corresponde apenas a uma das formas da comunicação verbal social. De fato, seus enunciados

respondem a diversas enunciações precedentes, além de se relacionarem com enunciações que os sucedem independente da modalidade educativa.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (*ibidem*, [1929] 2010, p.182). Tal comunicação corresponde apenas a um momento no processo evolutivo de uma organização social, cujo contexto mais amplo deve ser considerado na análise da inter-relação entre sujeitos.

A seção a seguir apresenta alguns pressupostos sobre a educação a distância, onde são abordados conceitos e definições de EaD, bem como reflexões sobre interação e interatividade, o papel do professor e o posicionamento do aluno nesta modalidade educativa.

Pressupostos sobre a educação a distância

Pensando em uma definição para Educação a Distância, Belloni (2009) argumenta que se trata do processo de ensino-aprendizagem que utiliza instrumentos didáticos e tecnológicos para inter-relação entre sujeitos, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

No contexto dessa modalidade educativa, Moore ([1993] 2002) utiliza o termo diálogo para se referir a uma interação ou série de interações intencionais e construtivas. Na sua visão, cada sujeito em um diálogo é um interlocutor ativo que adiciona algo pertinente à discussão. Para ele, a extensão e a natureza do diálogo são determinadas pela filosofia educacional dos sujeitos responsáveis pelo andamento do curso.

Por outro lado, o autor afirma que a autonomia do aluno corresponde à capacidade discente de gerenciar seus próprios objetivos, metas e caminhos a seguir no processo de ensino-aprendizagem, uma pessoa capaz de gerir seus próprios estudos, independente da interferência de um professor.

No entanto, esta afirmação não implica que todos os alunos estão preparados para uma aprendizagem independente (MOORE, [1993] 2002). Ao contrário, como os alunos são estimulados a depender do sistema escolar, eles não estão preparados, a princípio, para uma aprendizagem independente e necessitam superar o processo de reorientação para desenvolverem sua autonomia (KNOWLES, 1970 *apud* MOORE, [1993] 2002). Considera-se, ainda, que apenas uma minoria dos alunos consegue agir de forma autônoma, atribuindo aos professores o papel de auxiliá-los no desenvolvimento destes aspectos por meio dos processos de interação e interatividade.

É importante aduzir que as facilidades provenientes das novas tecnologias de informação e comunicação modificam, significativamente, as possibilidades de interação e interatividade a

distância, oferecendo técnicas rápidas, adequadas, seguras e eficientes para inter-relação social (BELLONI, 2009).

A autora ainda esclarece a diferença entre os procedimentos de interação e interatividade. A interação corresponde à ação recíproca entre dois ou mais indivíduos, onde ocorre a intersubjetividade, ou seja, o encontro de sujeitos; a interatividade pressupõe, de um lado, a potencialidade técnica de um meio tecnológico, e, de outro, a ação humana sobre a máquina, bem como a reação da máquina ao comando humano.

Com isso, é possível afirmar que os professores devem utilizar as ferramentas tecnológicas de maneira adequada, ou seja, empregando estratégias interativas que contribuam para construção da aprendizagem a distância em uma perspectiva dialógica, sobretudo em ambientes virtuais de aprendizagem, a exemplo da plataforma *Moodle*.

O referido AVA é utilizado pelos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFPB Virtual, e caracteriza-se por ser um programa de fonte aberta, gratuito, passível de adaptações em coerência com as necessidades das instituições e de seus Cursos. Ele oferece diversas ferramentas de comunicação social, avaliação da aprendizagem, transmissão de conteúdos, administração e organização das disciplinas.

Entre as ferramentas presentes na plataforma *Moodle*, o Fórum de discussão caracteriza-se como uma ferramenta de comunicação assíncrona, na qual o diálogo entre os interlocutores ocorre sem a necessidade de estarem presentes, ao mesmo tempo, neste espaço interativo. Ao contrário do *chat*, onde o diálogo ocorre apenas entre participantes *online* no mesmo instante (FILHO, 2009).

Essa possibilidade de comunicação assíncrona, oferecida pelo Fórum de discussão, permite que os indivíduos elaborem, cuidadosamente, de forma crítica e reflexiva, as contribuições que serão emitidas no processo dialógico. E isso favorece, ainda, a participação de alunos mais tímidos que não costumam se manifestar em aulas presenciais.

O desenvolvimento de diálogos e inter-relações pessoais por meio desta ferramenta contribui, ainda, para a redução da distância transacional entre indivíduos no espaço da Educação a Distância, estimulando a construção da aprendizagem de forma colaborativa e o desenvolvimento da autonomia discente.

De antemão, é importante esclarecer que, na EaD, não existem regras específicas para o uso de estratégias interativas no espaço educacional, pois são muitos os fatores que influenciam ou interferem no uso das estratégias docentes, tais como o objetivo do Curso, da disciplina e de cada atividade proposta ao aluno na referida modalidade de ensino.

Partindo destes pressupostos, consideramos estratégias interativas docentes as orientações do professor que sugerem o desenvolvimento das atividades discentes pertinentes à disciplina e organizam as práticas ideológicas nas inter-relações entre discursos e sujeitos nos respectivos espaços interativos disponíveis no meio educacional.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a estruturação educativa centrada no estudante implica mudanças profundas nas práticas docentes, bem como uma nova dimensão ao seu papel no contexto da Educação a Distância, onde o professor precisa desempenhar múltiplas funções, além das que se manifestam no ensino presencial, para orientar e estimular o desenvolvimento da aprendizagem e autonomia dos alunos inseridos no horizonte da referida modalidade educacional.

A seguir analisaremos as estratégias interativas docentes nos Fóruns de discussão supracitados, considerando o aporte teórico apresentado neste trabalho.

Uma abordagem enunciativa das estratégias interativas docentes em fóruns de discussão da educação a distância

O método de Bakhtin e o Círculo consiste não em “aplicar” teorias a fenômenos, mas abordar fenômenos mediante uma dada concepção teórica, e, respeitando os termos desses fenômenos, constituí-los em objetos a ser analisados. (SOBRAL, 2009, p.136).

As palavras citadas remetem ao pensamento de Brait (2009a, 2009b), que afirma ser preciso ver o que o objeto de análise requer, ao invés de lhe impor determinados instrumentos. Nessa perspectiva, se a unidade linguística é considerada apenas a base estrutural onde se realiza a análise discursiva, afinal, como as estratégias interativas docentes nos referidos Fóruns de discussão podem ser investigadas e como tais enunciados se constituem sob o olhar da teoria enunciativa bakhtiniana?

Começamos, então, com o Fórum de Interdisciplinaridade, uma das atividades avaliativas no âmbito da disciplina Introdução à Educação a Distância. O professor solicita que os alunos leiam os conteúdos (textos) da unidade II e enviem uma mensagem positiva para o referido Fórum, conforme observamos no excerto a seguir:

- “Leia, atentamente, os conteúdos da Unidade II, disponíveis na página inicial da disciplina IEaD”.
- “Escreva uma mensagem de, no mínimo, 5 linhas, sobre a importância da interdisciplinaridade para a construção de novos conhecimentos no âmbito da EaD”;
- “Comente a mensagem de, no mínimo, um colega. Nesse momento, você poderá concordar, indagar, problematizar, discordar, esclarecer ou sintetizar ou que foi dito por alguém no

- fórum”;
- “[...]Para comentar uma mensagem lida, clique em responder no respectivo quadro e poste sua mensagem”.

Estes fragmentos evidenciam a manifestação das estratégias interativas que possibilitam a *refração da realidade discente* e a *contrapalavra dialógica*, e organizam as práticas ideológicas e discursivas dos alunos no referido espaço educativo.

Essa referência ao discurso existente sobre o tema proposto para discussão no Fórum de Interdisciplinaridade oferece ao aluno a chance de consolidar seus argumentos em função do seu auditório representado, no caso, tanto pelo professor da disciplina quanto, principalmente, pelos demais alunos participantes do debate.

As referidas estratégias interativas docentes permitem que o aluno construa sua subjetividade pela via das relações dialógicas e valorativas com outros discursos e sujeitos, imersos no meio social onde ocorre o processo educativo em questão. Ao formular suas concepções com base no que já foi dito sobre o assunto, o aluno inscreve seus enunciados remetendo ao seu próprio estilo enunciativo-discursivo, que sempre se constitui na relação com o outro.

Ao enviarem suas mensagens ao Fórum de Interdisciplinaridade, seguindo o enunciado da atividade, os alunos foram orientados a *comentar a mensagem de, no mínimo, um colega*. Nesse processo, o professor demonstra que este comentário não deve, necessariamente, concordar com o que foi dito, pois o aluno também pode *questionar, discordar ou problematizar* o enunciado de outrem publicado no referido espaço interativo.

Novamente, as estratégias interativas revelam-se na delimitação, pelo docente, da forma como os alunos devem dialogar no referido Fórum de discussão. Assim, quando os alunos afirmam apenas concordar com o que já foi dito, o professor lança novos questionamentos, perguntando com quem o sujeito concorda e o porquê, conforme se observa nos excertos a seguir:

- **ALUNO A:** “[...]A interdisciplinaridade dá aos professores uma visão ampla do conhecimento possibilitando desenvolver melhor os seus planejamentos didáticos e flexioná-los a realidade dos educandos. Nos planos operacionais das disciplinas sempre deve haver cooperação nos conceitos e nas as ações educativas”.
- **ALUNO B:** “Concordo com você. E com isso só temos que lucrar, pois os professores tornaram-se mais preparados para enriquecer o nosso conhecimento”.
- **PROFESSOR:** “Com quem você concorda? Por quê?”
- **ALUNO B:** “[...]une áreas específicas de conhecimento para que juntas possam compreender fenômenos que uma só disciplina não conseguiria. Como exemplo, temos a bioengenharia que é a união da biologia e a engenharia. Em resumo é a integração de dois ou mais

componentes na construção do conhecimento”.

Nas estratégias interativas docentes utilizadas no Fórum de Interdisciplinaridade, a palavra se apresenta como aspecto fundamental para construção da consciência dos alunos e como signo social utilizado pelo professor para orientar que os alunos dialoguem sobre os temas abordados em cada espaço interativo.

No processo de inter-relação discursiva com outrem, a exemplo do que ocorre no Fórum de discussão supracitado, a consciência do indivíduo nunca pode ser separada do signo ideológico, já que toda refração da realidade subjetiva é acompanhada de uma refração verbal da ideologia presente nas diversas vozes e dizeres que permeiam o discurso discente, conforme observamos nos excertos destacados.

A palavra se apresenta em todos os atos de elaboração, compreensão e interpretação acerca das estratégias interativas docentes, bem como nos enunciados com os quais os alunos dialogam para elaborar seu posicionamento no processo de comunicação verbal, por meio dos Fóruns de discussão da disciplina Introdução à Educação a Distância.

No Fórum de Interdisciplinaridade, conforme as estratégias interativas docentes supracitadas, a interação verbal é estabelecida desde o primeiro contato da palavra do outro – material didático; outros enunciados discentes etc – com o discurso interior do aluno, contrapondo-se à teoria que concebe a expressão enquanto representante da enunciação como ato individual, em que o conteúdo interior discente simplesmente seria transmitido para a sua exterioridade.

Nesse contexto, o centro que organiza a expressão não se encontra na consciência individual dos alunos, mas no meio social dos respectivos Fóruns de discussão, onde a enunciação discente é organizada pela situação enunciativa e pelas orientações do professor em cada ambiente discursivo.

Isso implica que o professor orienta a participação discente na atividade em questão considerando sua relação com os inúmeros dizeres disponíveis no meio social que constroem o próprio discurso dos alunos, mesmo que eles não remetam ao universo das ações e palavras de outrem conscientemente.

Quando os enunciados discentes não atendem ao que foi proposto no Fórum de discussão, o professor ressalta o objetivo da atividade: debater sobre o conceito de interdisciplinaridade e como isso se manifesta no âmbito da Educação a Distância. Isso ocorre no Fórum de Interdisciplinaridade quando o professor organiza as práticas ideológicas e discursivas dos alunos neste campo educativo, conforme observamos nos excertos a seguir:

- **ALUNO C:** “A interdisciplinaridade é muito satisfatória para o ensino e aprendizagem, o aluno sentir que o saber não é apenas um acúmulo de conhecimentos, mas sim uma ferramenta que os prepara para enfrentar o mundo”.
- **PROFESSOR:** “Mas como ocorre a interdisciplinaridade?”

Dessa forma, não basta ao aluno publicar uma mensagem sobre o assunto e depois “abandonar” o espaço onde ocorre o debate; os alunos são induzidos a intercambiar seus argumentos sobre o tema específico proposto pelo docente para discussão no respectivo Fórum.

No Fórum de Interdisciplinaridade, ao utilizar as estratégias interativas, o professor solicita que os alunos *desenvolvam seus argumentos em uma mensagem de, no mínimo, cinco linhas*. Entretanto, é importante salientar que a definição de um pensamento completo em determinado texto é uma tarefa complexa, já que a composição sintática da enunciação não possui uma forma estável, imutável, podendo conter, inclusive, apenas uma palavra.

Nesse processo, os alunos recebem a oportunidade de estruturar e exteriorizar suas enunciações em função dos demais sujeitos inseridos em cada situação comunicativa. A tomada de consciência de cada enunciador refrata sua compreensão sobre o tema abordado no Fórum, com a intenção de construir a aprendizagem daquele grupo social, de forma dialética.

Assim, não haverá lugar para uma mentalidade resignada e submissa. Todos os alunos são convidados a interagir e dialogar por meio de cada Fórum, mesmo que não “pronunciem” palavras a cada momento que visitarem esse ambiente de debates, fato que pode contribuir para um desenvolvimento nítido da atividade mental do sujeito.

Ao propor que os alunos *visitem tanto o material didático quanto outras fontes de pesquisa e comentem as mensagens de outros colegas*, o professor possibilita a constituição dos argumentos discentes como resposta ativa a diversas enunciações precedentes sobre o tema abordado em cada espaço interativo, conforme observamos no excerto discente a seguir:

- “Quando falamos em interdisciplinaridade falamos na construção do conhecimento [...]integrada a dois ou mais componentes curriculares (...), conciliando os conceitos pertencentes às diversas áreas, a fim de promover avanços como a produção de novos saberes (...).
--- fala na troca de ideias, --- na mudança escolar mais participativa e --- uma visão ampla do conhecimento, para mim, isto é avanço associado a diversos pensamentos e conhecimentos interagindo de forma harmoniosa visualizando um novo mundo”.

A realização de debates e discussões sobre os temas abordados no material didático, nas diversas obras estudadas na disciplina Introdução à Educação a Distância e nos enunciados discentes publicados no Fórum de Interdisciplinaridade mantém o elo dessas constituições ideológicas com a ideologia do cotidiano.

O aluno sintetiza as ideias de três colegas transmitidas durante o debate e apresenta o seu enunciado, expressando, em outras palavras, que *os argumentos mencionados remetem à interação de diversos pensamentos e conhecimentos com o objetivo de construir novas possibilidades de aprendizagem.*

Diante do exposto, é importante ressaltar que a referida enunciação discente constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta e corresponde apenas a um momento inserido na amplitude da interação verbal no Fórum de Interdisciplinaridade, por exemplo, onde os alunos são orientados a elaborar enunciados que se relacionam com outros inúmeros discursos sobre o referido assunto.

Assim, é no processo de interação verbal com o discurso de outrem que se constitui o discurso dos alunos no Fórum de Interdisciplinaridade; as estratégias interativas utilizadas pelo professor da disciplina Introdução à Educação a Distância condicionam a situação enunciativa onde ocorrem os intercâmbios verbais entre os estudantes.

Como visto, ao solicitar que os alunos *comentem a mensagem de, no mínimo, um colega*, o professor sugeriu que os alunos respondessem, ativamente, tanto às estratégias interativas docentes - que favorecem a *refração da realidade discente* e a *contrapalavra dialógica* - e aos conteúdos estudados nos diversos materiais utilizados em Introdução à Educação a Distância quanto aos enunciados publicados pelos outros colegas no Fórum de Interdisciplinaridade.

As estratégias interativas docentes demonstram, ainda, que o modelo emissor-mensagem-receptor não contempla a amplitude da comunicação verbal, já que o interlocutor sempre se comporta de forma ativa e responsável no processo de compreensão, mesmo que não expresse suas ideias de forma imediata durante a interação verbal com outrem.

Assim, as estratégias interativas docentes supracitadas consideram os alunos como sujeitos concretos, cuja individualidade aflora-se no seu ato enunciativo responsável, ao estabelecer relações dialógicas e valorativas com outros discursos e sujeitos por meio do Fórum de Interdisciplinaridade. Além disso, essas estratégias se contrapõem ao limite do sujeito em um *eu* absoluto, ao considerarem o caráter social da palavra e até da constituição do lado mais individual da consciência dos alunos da referida disciplina, cuja enunciação concreta apenas se formula e se expressa na relação com o outro.

Nesse processo interativo, os alunos não são totalmente submissos às contribuições enviadas pelos colegas durante os diálogos no Fórum de Interdisciplinaridade e nem possuem uma subjetividade autônoma em relação ao referido meio dialógico, já que a percepção de suas próprias ideias realiza-se pela convivência e interação com outros discursos e sujeitos.

Dessa forma, ao favorecerem a *refração da realidade discente* e a *contrapalavra dialógica*, as estratégias interativas utilizadas pelo professor inserem o meio dialógico no aluno do mesmo modo como inserem o aluno no meio dialógico, pois as contribuições discentes enviadas às discussões por meio dos Fóruns modificam este espaço educacional que, por sua vez, também modifica as percepções individuais desses alunos, de forma dialética.

A palavra do professor exerce a função de elo entre os alunos participantes das diversas discussões realizadas na disciplina supracitada. E, nesse processo, apesar de remeter ao mesmo tema proposto pelo docente no contexto do respectivo Fórum, o discurso de cada aluno nunca é repetido, já que ele nunca existiu na forma elaborada e expressa pela sua subjetividade - construída na realidade heterogênea onde vive o sujeito.

As estratégias interativas docentes de *refração da realidade discente* e *contrapalavra dialógica* procuram sempre remeter ao tema sobre o qual se desenvolve a corrente de comunicação verbal discente, possibilitando a compreensão das palavras e contrapalavras publicadas no Fórum de Interdisciplinaridade, conforme evidencia o fragmento a seguir:

- “Qual sua visão específica sobre interdisciplinaridade? Como ocorre este processo?”

Seguindo as referidas orientações docentes estabelecidas nos Fóruns em questão, a aprendizagem e a consciência do aluno se constroem em inter-relação com o outro, que sempre oferece um novo ponto de vista, uma nova perspectiva, possibilitando a criação e recriação das ideias expressas pelos próprios discentes no referido meio interativo, como observamos nos excertos supracitados.

Com base nisso, é possível afirmar que o professor percebe os alunos como sujeitos em constante criação discursiva e ideológica, cujas interações sociais realizadas por meio das estratégias interativas docentes ampliam os horizontes dos próprios alunos, interlocutores dos Fóruns de discussão.

O último Fórum da disciplina propôs discussões sobre interação e interatividade. Nesta atividade, o professor orientou, primeiramente, que os alunos lessem a unidade III do material didático da disciplina Introdução à Educação a Distância, onde estes temas são abordados.

Em seguida, os alunos foram convidados a refletir sobre os conceitos de interação e interatividade, estudados no material (texto) da disciplina, conforme observamos nos excertos dos enunciados docentes que destacamos a seguir:

- “Leia, atentamente, os conteúdos da Unidade III, disponíveis na página inicial da disciplina IEaD”.
- “Refleta sobre os conceitos de interação e interatividade”.

Aqui, o professor sugere que os alunos estudem os conceitos de interação e interatividade, já que eles não correspondem ao mesmo sentido no universo contextual da Educação a Distância, ou seja, ele deseja estabelecer uma diferença entre os dois conceitos por meio do Fórum de Interação e Interatividade.

Com base na reflexão sobre o tema do diálogo, os alunos deveriam debater sobre os aspectos divergentes e convergentes entre os dois conceitos mencionados, conforme ilustra o excerto a seguir:

- “Em seguida, discuta com seus colegas sobre as diferenças e similaridades existentes entre os referidos aspectos, no âmbito da EaD”.

É importante ressaltar que na EaD a interação e a interatividade se manifestam lado a lado, pois o indivíduo utiliza ferramentas tecnológicas (computador, AVA, entre outros elementos que oferecem interatividade) para interagir com outros sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim como ocorre em outros Fóruns, o professor orienta que os alunos *comentem, no mínimo, o enunciado de um colega*, explicando o procedimento técnico para os discentes emitirem suas contribuições, *clicando em responder no respectivo quadro para postar sua mensagem* em diálogo com o discurso de outrem.

- “Comente a mensagem de, no mínimo, um colega. Nesse momento, você poderá concordar, indagar, problematizar, discordar, esclarecer ou sintetizar o que foi dito por alguém no fórum”.
- “[...]Para comentar uma mensagem lida, clique em responder no respectivo quadro e poste sua mensagem”.

Ao mesmo tempo em que o professor orienta o aluno a *enviar seus enunciados ao espaço interativo mencionado, em função dos outros sujeitos participantes do diálogo*, o discente deve elaborar enunciações originais, que não se submetem, em sua totalidade, tanto às ideias expressas nas fontes de pesquisa quanto aos enunciados já publicados pelos demais alunos no Fórum de Interação e Interatividade. Caso contrário, sua participação na atividade não seria validada, resultando em uma má avaliação sobre seu rendimento naquela situação educativa.

Esse aspecto revela a preocupação do professor com a necessidade de desenvolver a autonomia discente para a construção da aprendizagem por meio das inter-relações sociais estabelecidas em Fóruns de discussão da disciplina Introdução à Educação a Distância.

Ao solicitar que o aluno *leia o material didático da disciplina, reflita sobre os conceitos estudados e dialogue com seus colegas sobre o tema proposto para discussão*, as estratégias interativas docentes favorecem a *refração da realidade discente* e a *contrapalavra dialógica* no Fórum de Interação e Interatividade por meio do diálogo, concebido enquanto alternância entre enunciados, entre alunos e seus respectivos posicionamentos, conforme demonstra o excerto discente a seguir:

- “Interação: A interação pode ser considerada um sub-elemento da cooperação, pois é ela que abre os canais de comunicação. Assim, para que a cooperação aconteça, o estudante EAD precisa respectivamente: debater ideias e ter comunicação, [...]estar sintonizado com os outros participantes [...]professores e tutores e coordenação [...]no espaço compartilhado no ambiente virtual de aprendizagem. Em situações de aprendizagem à distância, a interação pessoal entre professores e alunos é extremamente importante e totalmente diferente do uso de um programa informático mesmo que este ofereça muitas possibilidades interativas; Interatividade: Com relação à interatividade [...]é a potencialidade técnica fornecida por determinado recurso (cd-rom, hipertexto, etc) e [...]a atividade humana do usuário (estudante) de atuar sobre a máquina e obter sua contra-partida (...)”.

O discurso discente apresentado no excerto acima representa uma atividade responsiva às estratégias interativas docentes – *refração da realidade discente* e *contrapalavra dialógica* – no Fórum de Interação e Interatividade, que orientam as relações de sentido estabelecidas nos enunciados dos alunos, onde o discurso de outrem constitui as ideias expostas pelo próprio enunciador.

Os enunciados docentes supracitados que orientam a participação dos alunos no referido Fórum são considerados uma unidade real da comunicação. Estes enunciados terminam com o *dixi* que transmite a palavra aos alunos, mesmo de forma silenciosa, por meio da linguagem escrita.

A posição do discente na enunciação destacada está relacionada a outros posicionamentos, já que os enunciados dos outros alunos servem como base para o interlocutor na construção do seu enunciado e suas entoações, determinadas pelos enunciados de outrem sobre o mesmo tema proposto para debate: interação e interatividade.

Assim como ocorre nos outros Fóruns da disciplina Introdução à educação a distância, quando os alunos não atendem ao que foi proposto, o professor ressalta os procedimentos necessários para participação na referida atividade, a exemplo da leitura do material didático da disciplina, onde se encontram os conteúdos pertinentes ao debate realizado neste Fórum, como é possível observar no excerto a seguir:

- **ALUNO:** “Interação e interatividade é a fusão entre emissão e recepção. Troca de ações melhorando o nível de participação no ambiente virtual de aprendizagem elevando a cooperação e a consciência social”.
- **PROFESSOR:** “Na Aula III.II de IEaD são apresentadas reflexões sobre interação e interatividade. Está disponível em:
http://www.ead.ufpb.br/file.php/560/Conteudos_da_Unidade_III/Aula_III.II_-_Interacao_e_interatividade.pdf
A compreensão destes conceitos é importante para todos que participam do processo de ensino aprendizagem a distância. Leia o material novamente para solucionar possíveis dúvidas sobre este tema. Em seguida, acrescente novas informações à discussão desenvolvida neste fórum”.

Como observado, o professor sugeriu a leitura da Aula III.II da disciplina para o aluno *acrescentar* novas informações à discussão. Com isso, o docente possibilita o posicionamento responsivo do aluno a partir tanto da primeira palavra do enunciado docente quanto do material didático da disciplina e dos enunciados dos colegas que participam das discussões por meio do Fórum de Interação e Interatividade.

Tais estratégias interativas de *refração da realidade discente e contrapalavra dialógica* orientam o posicionamento do aluno de modo que se possibilite uma série de respostas, de atividades responsivas ativas, sobre o tema proposto no referido Fórum de discussão.

A solicitação docente para o aluno *acrescentar* novas contribuições ao debate oferece ao discente a oportunidade de inserir, de forma consciente ou não, o discurso de outrem em suas palavras e contrapalavras dialógicas, onde as fronteiras entre o *eu* e o *outro* tendem a ser suavizadas no processo enunciativo.

Ademais, a língua é adotada, pelo professor, como instância para inter-relações entre os alunos inseridos na organização social da referida disciplina. Nesse contexto, ao responder,

ativamente, ao discurso de outrem, por meio dos Fóruns de discussão, o aluno continua preenchido por palavras no seu discurso interior, que, por sua vez, medeia sua atividade mental, onde ocorre a união entre o que é externo ao aluno e a sua própria consciência.

A presença da palavra “acrescentar” no enunciado docente remete à noção de signo ideológico abordada na primeira seção deste trabalho. A forma e a estrutura da expressão das estratégias interativas docentes em cada espaço interativo evidenciam a própria concepção do professor sobre *diálogo*, compreendido, naturalmente, em coerência com a teoria da enunciação bakhtiniana.

Com base nisso, ao dirigir as referidas estratégias interativas aos alunos, o professor oferece-lhes a oportunidade de interpretação, indagação, resposta, durante os debates realizados com outrem no Fórum de Interação e Interatividade em questão. Afinal, a noção de compreensão responsiva ativa fundamenta o movimento dialógico dos enunciados nos Fóruns de discussão, onde tanto o professor quanto os alunos enunciam em função dos seus respectivos interlocutores.

Ao orientar que os alunos *enviem suas contribuições à discussão e comentem a mensagem de, no mínimo, um colega*, o professor se preocupa em estabelecer o diálogo evidenciado nos excertos supracitados entre estes sujeitos, que se encontram separados no tempo e/ou no espaço durante o processo de ensino-aprendizagem a distância.

Entretanto, este diálogo, - semelhante ao que acontece face a face, em uma sala de aula presencial, onde os alunos também trocam seus argumentos e expressam seus posicionamentos sobre determinado tema - não corresponde à amplitude do processo de interação verbal.

Ao orientar que *os alunos devem dialogar entre si, baseados tanto no material didático da disciplina quanto em outras fontes de estudo e nos enunciados de seus colegas*, o professor possibilita que os interlocutores nos Fóruns de discussão construam suas vozes pela via das relações dialógicas e valorativas com inumeráveis enunciações, discursos e sujeitos que as precedem.

Com base nas estratégias interativas utilizadas pelo professor da disciplina Introdução à Educação a Distância, os excertos discentes acima demonstraram determinadas pistas características do discurso de outrem presentes nos enunciados dos alunos, tais como os elementos que são selecionados e expressos de acordo com o que é pertinente ao tema da enunciação, definido pelo docente no espaço de cada Fórum.

Também é importante salientar que o professor orienta os alunos a *se posicionarem ativamente* durante a inter-relação entre *o discurso de outrem* e os *enunciados publicados* por eles em cada Fórum de discussão. Afinal, não é suficiente dizer que concorda ou discorda de outro colega,

por exemplo, pois o aluno precisa justificar seu posicionamento diante da respectiva situação enunciativa, conforme observamos a seguir:

- **ALUNO:** “Concordo ---, a interatividade nada mais é que uma troca, comunicação, participação; desenvolvimento de habilidades, assim gerando conteúdo. O que é de vital importância no ensino e aprendizagem”.
- **PROFESSOR:** “Mas como ocorre a interação e a interatividade no ambiente virtual de aprendizagem? E como estes conceitos se diferem?”

A construção da aprendizagem de forma colaborativa por meio das estratégias interativas docentes em Fóruns de discussão se contrapõe à noção de discurso dogmático ou autoritário em sala de aula. Ao orientar que o aluno participe de diálogos com outrem por meio dos Fóruns, o professor não impõe uma verdade absoluta sobre os conteúdos da disciplina, mas *uma proposta dialógica para o desenvolvimento de inter-relações pertinentes aos temas abordados nos respectivos Fóruns de discussão*, conforme determinado pelas referidas estratégias interativas docentes em cada espaço interativo da disciplina Introdução à Educação a Distância.

Vale ressaltar que as peculiaridades linguísticas evidenciadas nos excertos discentes e docentes supracitados, decorrentes do uso das estratégias interativas que sugerem a *refração da realidade discente* e a *contrapalavra dialógica* em Fóruns de discussão da educação a distância, devem ser consideradas nas reflexões sobre a apreensão ativa do discurso de outrem no referido espaço de interação discursiva.

O modo como o professor orienta a participação discente organiza as práticas ideológicas nas inter-relações entre sujeitos promovidas na disciplina Introdução à Educação a Distância. E as referidas estratégias interativas utilizadas pelo professor da disciplina em questão sugerem a construção dos enunciados discentes pela via das relações dialógicas e valorativas com outros discursos e sujeitos, influenciadas pelas condições enunciativas determinadas por cada situação de comunicação social. Vejamos, a seguir, nossas considerações finais sobre o presente estudo.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo analisar as estratégias interativas docentes em Fóruns de discussão da disciplina Introdução à Educação a Distância, no período letivo 2011.2, tendo em vista: a) a forma como o professor orientou a participação discente nos respectivos Fóruns; b) a influência da situação enunciativa sobre a organização e a expressão das estratégias interativas docentes nos

Fóruns de discussão; c) o foco dessas estratégias docentes em cada Fórum da disciplina Introdução à Educação a Distância.

Durante o estudo, refletimos sobre os desafios inerentes à realização dos papéis do professor diante da distância transacional que separa os sujeitos nessa modalidade de ensino. Identificamos as orientações metodológicas do professor para participação discente no referido espaço interativo e analisamos como se manifestou o uso de das estratégias interativas docentes sobre a *refração da realidade discente* e a *contrapalavra dialógica* nos Fóruns em questão.

Observamos que os professores inseridos na educação a distância precisam explorar, de forma adequada, cada instrumento tecnológico incorporado em seu meio de ensino. Nesse sentido, é fundamental adaptar práticas de transmissão de conteúdo para modelos educativos centrados no desenvolvimento da aprendizagem discente de forma dialógica, a exemplo do que propõe o Fórum de discussão.

Diante do exposto, ao conceber a inter-relação social como um aspecto fundamental para o desenvolvimento do aluno - independente da modalidade de ensino -, compreendemos que o professor adotou práticas dialógicas para superar a distância transacional entre os indivíduos por meio das referidas estratégias interativas nos Fóruns de discussão supracitados, no âmbito da disciplina Introdução à Educação a Distância.

Consideramos que o uso de estratégias que favoreçam a realização de diálogos e interações verbais sociais na educação a distância também contribui, significativamente, para o desenvolvimento da autonomia discente. Afinal, o ser humano não se constitui isoladamente, mas a partir da inter-relação com outrem.

Nesse contexto, observamos que o uso de estratégias interativas docentes em uma perspectiva enunciativa favorece o desenvolvimento dos alunos na relação com outros discursos, consciências, pensamentos, dizeres, considerando que a individualidade do ser humano se revela e se mantém nestas inter-relações sociais mediatizadas, principalmente, por meio da linguagem.

Ademais, o uso de novas tecnologias da informação e comunicação deve ser acompanhado por mediações que combinem a interação humana com a independência de tempo e espaço, encorajando os interlocutores a construir a aprendizagem pela via das relações dialógicas com outros discursos e sujeitos.

A pesquisa aponta, portanto, para o aspecto que nos reportamos desde a introdução do presente trabalho: a importância da promoção de práticas docentes centradas em estratégias que orientem a *refração da realidade discente* e a *contrapalavra dialógica* nas inter-relações sociais em

Fóruns de discussão, com a intenção de desenvolver a aprendizagem discente e superar desafios inerentes à separação espacial e temporal dos sujeitos na EaD.

Como visto, isso implica reflexões acerca do papel da linguagem nas inter-relações verbais sociais, bem como da compreensão sobre os processos interativos que permeiam as relações entre sujeitos na EaD, além das próprias concepções inerentes à referida modalidade educativa.

Referências

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações). In: BAKHTIN, M. M. [1979]. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009b.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FILHO, A. R. P. *Manual Moodle*. (Versão 1.0). Registrado sob licença Creative Commons. Brasília, 2009.

KNOWLES, M. *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Association Press, 1970.

MOORE, M. G. *A teoria da distância transacional*. Tradução de Wilson Azevêdo. Revisão de tradução de José Manuel da Silva. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2013. 18:32:05.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução a Linguística: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. v. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. C. G.; VASCONCELOS, G. P.; MORAIS, D. S. A interação verbal: uma leitura de Marxismo e Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin/Volochínov. In: ALMEIDA, M. F. (Org.) *Bakhtin/Volochínov e a filosofia da linguagem: ressignificações*. Recife: Bagaço, 2011.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

INS(ES)TABILIDADE E ANCORAGEM CATEGORIAIS: ENCAPSULAMENTO ANAFÓRICO EM MEMÓRIAS EPISÓDICAS SOBRE LAMPIÃO

Caio César Costa SANTOS¹⁶

Geralda de Oliveira Santos LIMA¹⁷

Resumo: Este estudo concentra-se no seguinte questionamento: de que forma e com que funções o encapsulamento anafórico é utilizado no contexto de memórias episódicas sobre Lampião? As noções de estabilidade e instabilidade categoriais serão reveladas a partir das estratégias de uso desse fenômeno referencial, com base em Mondada e Dubois (2003). No interior deste *corpus*, revelamos, pois, de diversas maneiras, como as informações dispersas do texto acumulam-se em apenas um sintagma nominal e, ainda, demonstramos como este mecanismo de encapsulamento amolda-se contextualmente por meio do poder instável das categorias, assim como do uso criativo de variados referentes.

Palavras-chave: Ins(es)tabilidade categorial. Encapsulamento anafórico. Memórias episódicas. Lampião.

Abstract: *This study focuses on the following question: how and with what functions anaphoric encapsulation is used in the context of episodic memories about Lampião? The notions of stability and instability will be revealed from application strategies of this referential phenomenon, based on Mondada and Dubois (2003). Within this corpus, we have revealed, in a variety of ways, how the information scattered on the text runs in just a noun phrase, and we have also demonstrated how this mechanism of encapsulation contextually shapes through the unstable power of the categories, as well as the creative use of various referents.*

Keywords: *Categorical stability. Anaphoric encapsulation. Episodic memories. Lampião.*

¹⁶Mestrando em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, Sergipe, Brasil, caio-costa@live.com.

¹⁷Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, Sergipe, Brasil, geraldalima@gmail.com.

Introdução

O campo da Linguística de Texto (LT doravante) pode ser categorizado com apenas um sintagma nominal – superações! – da análise interfrástica à sociocognitivo-interacional. Essa nítida e instável evolução tem projetado profundas discussões e novos direcionamentos no cenário analítico sobre o texto. Nas últimas décadas, tem-se constatado a ascendência dessa Linguística devido à incorporação de uma nova roupagem conceitual e metodológica ao tratar-se do processamento textual, especialmente sobre os processos de constituição e estocagem dos referentes na dinâmica do discurso. Grupos de Trabalhos (GT's doravante) nacionais têm dedicado suas pesquisas às estratégias de uso de referenciação no interior de diferentes circunstancialidades e propósitos. Estudos estes amparados em diversas teorias acopladas às múltiplas perspectivas sobre o texto. Nesse sentido, a referenciação se apresenta como um dos domínios mais requisitados pelos estudiosos, atualmente, quando se pretende articular sintaxe, cognição e interação.

O presente estudo faz jus a tais descrições, incorpora este postulado de transcendência da língua como sistema ininterrupto de cadeias referenciais e congrega, contudo, dimensões que incitem a dinamicidade constitutiva dos referentes ou objetos de discurso, sejam elas, pragmáticas, contextuais ou memoriais. No interior dessa ótica, expomos o seguinte questionamento norteador: de que forma e com que funções o encapsulamento anafórico é utilizado no contexto de memórias episódicas sobre Lampião? As noções de estabilidade e instabilidade categoriais serão reveladas a partir das estratégias de uso desse fenômeno referencial, com base em Mondada e Dubois (2003). Os sujeitos entrevistados são moradores do município de Poço Redondo (SE), local em que Lampião esteve durante sua jornada. Os episódios extraídos destas entrevistas foram registrados com uso de gravador de voz no interior de um cenário de interação social¹⁸.

No primeiro tópico, apresentar-se-ão de forma breve, as (r)evoluções da Linguística de Texto com o objetivo de situar a concepção que mais se aproxima do mecanismo de referenciação. Posteriormente, expomos algumas interfaces e domínios do campo referencial e características da ins(es)tabilidade e ancoragem categoriais. Por fim, detectamos e analisamos as anáforas encapsuladoras em dois episódios sobre a história de Lampião, a fim de revelar não somente este poder natural de movimentação das categorias, como também das diversas intenções de uso dos interactantes na tentativa de empacotar porções antecedentes do co(n)texto. O aporte teórico delinea-

¹⁸ Para mais detalhes sobre tal *corpus*, ver Lima (2008).

se em pesquisadores como Apothéloz (2003); Apothéloz e Chanet (2003); Apothelóz e Pekarek Doehler (2011); Beaugrande & Dressler (1981); Conte (2003); Coseriu (1977); Francis (2003); Hanks (2008); Mondada (2005); Mondada e Dubois (2003), entre outros.

Qual Linguística é nosso suporte teórico?

No interior da ascendência da Linguística, enquanto reflexão teórica magnífica em meados do século XX, compreendida como aparato essencialmente científico, linguistas e filósofos da linguagem atentaram-se para novos direcionamentos epistêmicos assegurados pelo postulado saussuriano. Com a veiculação das dicotomias, sobretudo, a *langue* e *parole*, enxergaram a possibilidade de criação de outros domínios ou enlaces teóricos provenientes ou contaminados por essas famosas bifurcações constituídas através do “corte epistemológico” (PAVEAU; SARFATI, 2006).

A este grau de responsabilidade, Saussure (1995) concebe a língua como circunscrita numa dimensão extra-antropológica, objetiva e linearizada. Somente com esse comportamento foi possível a transparente teorização do paradigma moderno linguístico, até então, atentada por outras reflexões ou correntes filosóficas com o mesmo objetivo de inserir a língua ao encontro da ciência propriamente dita. Estudar a língua como objeto abstrato de forma a provocar rupturas com a linguística comparatista foi a meta principal de Saussure e tão bem discretizada.

Durante os vestígios da década de 60 a 70, a Linguística de Texto (LT) incorporou, sobretudo, estudos de mecanismos interfrásticos, embora de cunho diversos, sejam eles funcionalistas, gerativistas ou estruturalistas. O texto restringia-se a unidades frásticas complexas, *uma espécie de cadeias ininterruptas correlacionáveis*. O resultado limitava-se à concatenação sequencial, mero referenciamento (HARRIS, 1969; JAKOBSON, 1975). A completude destacava-se como uma das características fundamentais. Contaminado pelas veias estruturalistas, o tratamento da língua(gem) calcava-se na seleção, descrição e combinação categoriais. Nesse estágio lógico-formal, porém, descobriu-se que era por meio da unidade hierárquica – o texto como macroestrutura – que se emanava a coerência global, embora classificada ainda como sintático-semântica.

Posteriormente, a LT, amparada por teorias de base pragmática, integrou-se a fatores contextuais, de modo a reconstruir o projeto/plano textual a partir da integridade dos propósitos comunicativos, o “para quê” do texto (HANKS, 2008; LEVINSON, 2007; VIGOTSKY, 2007). Neste ângulo, investe-se na categorização da língua como *atividade*, com outros verbetes, ações ou atos

verbais e não verbais relacionáveis às propriedades do texto. Os estudos enunciativos compreendem essa formulação e trazem em seu bojo reflexões teóricas coerentes ao componente contextual, bem como referencial.

Contudo, o postulado sobre a referenciação enquanto processo insere-se mais precisamente a partir da década de 80, na qual se incorpora nova investigação conceitual, em sentido amplo, a interação atrelada à cognição é o resultado do processamento textual ou discursivo. Esta concepção norteia a terceira fase de avanço da Linguística de Texto e deste nosso trabalho. Por este prisma, menciona-se um questionamento norteador exposto por Adam (2010): “sob quais condições as ciências do texto podem interessar à análise textual dos discursos e ser coordenadas interdisciplinarmente?”. No interior dessa ótica, reside o desafio da Linguística de Texto: fornecer a outros arcabouços teóricos, ou disciplinas, dentre eles, a Análise do Discurso (AD), uma teoria do texto que transcenda os limites lógico-gramaticais e a mera descrição e combinação das categorias no modelo textual, vistos como pré-estabelecidos e determinados.

A esse respeito, Beaugrande e Dressler (1981, p.37) investem em uma nova perspectiva na qual o texto tem origem no interior de operações sociocognitivas interconectadas, uma espécie de “documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação”, atitude esta memorável ao ideário convergido pelo estruturalismo clássico – paradigmático/sintagmático – porém, reatualizado por uma nova roupagem conceitual e metodológica. A existência de modelos mentais provenientes da Inteligência Artificial e da Psicologia Cognitiva sugere à Linguística Textual trabalhar com o conhecimento enciclopédico armazenado na memória e que serve de base aos processos de conceptualização e integração semântica.

Nesse contexto, abrigam-se as expectativas acerca do campo analítico da língua sujeito à lexicalização, à produção de inferências, ao suprimento de incompletudes com o conhecimento ilocucional, etc. Nesta atual fase, as formas de processar um texto emanam-se como estratégias cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras (GARDNER, 1985; VAN DIJK, 2004; 2012). O processamento discursivo é estratégico e moldado conforme intenções de uso dos interactantes, interpretado como ‘cálculo mental’ ou conhecimento disponível referente ao texto-suporte, dependente de crenças e/ou da cognição cultural (TOMASELLO, 2008). *Texto – inferências – representações mentais*: este é o curso vital de uma análise linguística e coerente à referenciação.

Incursões no campo referencial: interfaces e domínios

Até que ponto o universo dos signos linguísticos coincide com a realidade ‘extralinguística’? Como é possível conhecer tal realidade por meio dos signos linguísticos? Qual o alcance da língua sobre o pensamento e a cognição? (BLIKSTEIN, 1995, p.17).

Essas questões e julgamentos atrelados à realidade social são provenientes da percepção cultural inata ao homem. A realidade como fábrica promulga tal decisão ao mesmo instante em que estimula, como “maquinaria”, nosso sistema semântico-perceptual (JIMENEZ, 1997). A referência engloba esse postulado e se encontra como produto da dimensão perceptiva, logo, delinea-se como evento cognitivo. De acordo com Blikstein (1995), “a práxis cria a estereotipia de que depende a língua e esta, por sua vez, materializa e reitera a práxis”. É, portanto, no interior da práxis ou prática social que reside a “força motriz” das representações mentais e da confecção dos referentes ou objetos de discurso em moldes estabilizados na clausura do texto, da dinamicidade categorial à sua cristalização, da instabilidade constitutiva à prototipicidade.

Esses objetos estabilizados, segundo Coseriu (1977), não convém serem classificados como estruturas da realidade, mas de estruturas impostas à realidade pela interpretação humana, a significação é a melhor representação desse processo. Primariamente, pensar em “representações” traz à baila uma relação de correspondência entre palavras e coisas, reconstituindo metáforas do espelho, do reflexo ou da mímeses – reflexão especular do discurso (MONDADA e DUBOIS, 2003). Por esta concepção, o processo referencial limita-se à prática sintática com o objetivo de capturar estruturas do mundo numa ordem estritamente linearizada, abordagem de inspiração hallidayana – referência textual como interpelação da “coesão referencial”.

Na verdade, segundo Salomão (2003, p.73) “correspondentismo e internalismo constituem as duas faces da mesma moeda”, uma vez que abrigam a relação linguagem e mundo, atrelada à exclusão do sujeito, de cujas responsabilidades das ciências cognitivas e sociocomunicativas transcenderam esse comportamento especular. No cerne da Razão filosófica, encontraram-se, por muito tempo, um mundo autodidata, autônomo, já discretizado em objetos ou entidades, sobrevivendo sem o estímulo ajustável e modelador da incorporação subjetiva, logo, do movimento natural da linguagem, tão caro ao processo referencial. Esse mecanismo puramente estático redimensiona uma perspectiva textualizadora amparada em segmentações ou na sequencialidade linear.

Durante algumas décadas, esse fora o ponto extremo da análise linguística, conseqüentemente, dos processos referenciais, embora, de acordo com Apothéloz e Pekarek Doehler (2011), foram nessas circunstâncias que se germinaram as noções de *antecedente*, tão preciosas, por exemplo, às anáforas encapsuladoras. Todavia, a crença ao universo exterior passível de inteligibilidade e descritibilidade sobre a realidade circundante permite a diluição desta razão estruturalista em um postulado conhecido pelas versões simultâneas e heterogêneas do discurso. É importante ressaltar, em consonância com esses autores, que esta evolução apesar de crescente, de outro lado, sobrevive às críticas ferrenhas sobre “doutrinas de fechamento do texto, doutrina que, sabemos, a liga com o pensamento estruturalista clássico” (p.318). Todavia, conforme explicita Salomão:

Nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real. Ele reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso (SALOMÃO, 2003, p.57).

Nesse contexto de análise, o estudo sobre a referência não se delimita na forma como tradicionalmente é abordado, “metáforas do espelho”, uma ocorrência de meras representações extensionais do mundo extramental, ao contrário, sugere-se outras focalizações reveladas no próprio liame do discurso, de tal forma que as operações de designação não se constituem como tais, fora do quadro representativo da interação. Sendo assim, é desconhecida a existência de realidades ontológicas unicamente estáveis em um campo determinado por aquelas operações. Nesse universo, convergem outras incorporações que nos obrigam a distanciar nosso foco retrógrado de referência ao conceito íntegro de dinamicidade constitutiva.

Incorporações estas que suscitam outros domínios teóricos avançados sobre o contexto, o lugar do sujeito de consciência, a introjeção da enunciação, bem como o papel da memória. Tais aspectos são acoplados à noção de referência, possibilitando o encontro de novas formas e funções localizáveis no trans(curso) do discurso. Com essa visão, é possível considerar, por exemplo, o contexto não mais como simples aporte exterior às informações proteladas, mas de engajá-lo como aspecto preponderante na constituição dos fenômenos observados. Apothéloz e Pekarek Doehler (2011, p.323) categorizam esta reflexão como um modo de “distanciamento das concepções egocêntricas e estáticas de referência em proveito de concepções sociocêntricas e dinâmicas”. Por muitas décadas, muitos pesquisadores envolveram-se nessa complexa transição com o objetivo de

levantar questões acerca dos fatores que determinam e condicionam a escolha das expressões referenciais a partir de um estatuto memorial, mental e sociointeracional.

O enquadre dessas formulações contempla o ideário de que a “realidade” da referenciação funciona no interior de “subrealidades”, as quais se delimitam como espaços marcados pela organicidade categorial, cuja reorientação desse domínio subjaz outras fronteiras designativas entre sequências discursivas homogêneas tematicamente. Ou seja, a coerência de uma categoria codificada como divergente emerge-se por frações de temas variáveis no diálogo com outros fenômenos linguísticos na dinâmica da sequencialidade constitutiva. Este modelo faz vigorar a concepção colaborativa dos processos referenciais e, por isso, não pressupõe uma hierarquia informacional. Tal especulação apresenta certa homogeneidade semântico-pragmática de forma a evocar características dos *segmentos discursivos*.

Essa gestão de tópicos faz corroborar com abordagens interacionistas, como a análise da conversação, a referencialidade ou os fenômenos anafóricos que se integram na relação entre texto e interação social. Os objetos de discurso são, nessa situação, local e sequencialmente realizados/organizados sob a negociação analítica e recíproca dos interactantes, modulados por ações e conteúdos temáticos. Esses processos interpretativos prospectivos ou retrospectivos religam os referentes à materialidade textual-discursiva numa espécie de ancoragem de dimensões segmentais (FRANCIS, 2003). Tal procedimento se procede como aparato empírico, uma vez que se enraíza na própria organização social e linguística do modelo textualizante.

Desta forma, revelam-se as perspectivas inéditas da referência, transparecendo a complexa articulação entre postulados sociointeracionais e cognitivo-informacionais, realçados em extensões perceptivas (mímico-gestuais), enunciativas ou memoriais (APOTHÉLOZ, 2003; APOTHÉLOZ e CHANET, 2003). O atual condicionamento e processamento do texto não objurga essa mudança de atividade no referenciamento, apenas faz complexificar o estudo dos fenômenos referenciais a fim de clarificar intenções de uso, às vezes, obscuras e escondidas nos próprios referentes.

Encapsulamento anafórico: ins(es)tabilidade e ancoragem categoriais segundo Mondada e Dubois

O fato, como veremos, é que a natureza essencialmente social da cognição se torna imprescindível que disponhamos de âncoras materiais para as integrações conceituais, através das quais rompemos as barreiras de nossa “internalidade” (nossa experiência mental subjetiva). Assim é que precisamos das “coisas” para não nos sentirmos isolados nestes “assustadores espaços infinitos” (SALOMÃO, 2003, p.78).

Antes de adentrar às principais funcionalidades do encapsulamento anafórico, é preciso situar a linguagem como fenômeno corpóreo, contatual, no exato momento em que se estabelece a referência (MONDADA; DUBOIS, 2003) como processo constituinte e constitutivo da língua e do sujeito. A língua naturalmente converte-se em “N” focalizações, uma delas e não menos importante, é a flexibilidade de convergência de uso do sistema linguístico ajustáveis aos modelos de mundo (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; MONDADA, 2005; VAN DIJK, 2004, 2012). Os sujeitos, construídos e reconstruídos na própria dinâmica do processo referencial, têm ciência de seus papéis na costura do texto/discurso em qualquer esfera comunicacional.

Por essa ótica, neste tópico, contempla-se uma breve investigação das categorias encarnadas nos objetos discursivos e, conseqüentemente, nas próprias artimanhas de cada sujeito social ao defrontar-se com estes objetos na tentativa de focalizá-los – o princípio de *instabilidade constitutiva*. Estudos recentes em ciência cognitiva têm demonstrado que a formação de categorias ou entidades depende de nossas capacidades perceptuais e motoras e a forma de percebê-las é essencial para o desenvolvimento de processos como a significação de objetos. Tais objetos, de acordo com Mondada e Dubois (2003), não podem ser considerados meros dados ou informações, nem concebidos como preexistentes, devido a sua específica função de (trans)formar-se no (trans)curso de suas atividades, moldando-se a partir de contextos.

Esse transparente domínio comporta-se em um todo constituído por operações de cunho cognitivo-interacional, ancoradas em suas aplicabilidades, com outros vocábulos, nas atividades verbais ou não verbais (gestos, imagens, olhares, etc.), ambas negociadas pelo vínculo intersubjetivo (BENVENISTE, 1989; JAKOBSON, 1975) e pelo sistema perceptual e sociocultural (VIGOTSKY, 2007; TOMASELLO, 2008; LEONTIEV, 1978). Porém, é importante revelar que a referida instabilidade categorial não tem funcionamento unívoco, ao contrário, boa parte da sedimentação dos protótipos e estereótipos, como também de sua movimentação no curso da atividade verbal depende, essencialmente, de uma estabilidade observável a fim de fixar determinada referência e possibilitar a inscrição do objeto na trama discursiva. Essa articulação e interlocução são fundamentais. Nos estudos sobre o ato de “representar” o mundo, há diversos conflitos teóricos e conceituais que ludibriam alguns leigos desta área. Mondada e Dubois (2003) escrevem sobre tal assunto e formulam que:

No lugar de pressupor uma estabilidade *a priori* das entidades no mundo e na língua, *é possível reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e linguísticas*, assim como de seus processos de estabilização. Isso nos leva a deslocar nossa atenção do problema das entidades da língua, do mundo ou da cognição para a análise dos processos que a constituem (MONDADA E DUBOIS, 2003, p.20, grifo nosso).

Nos processos de referenciação, o foco não se restringe a fenômenos de ordem organizacional ou informacional (JAKOBSON, 1975), nem a elementos cristalizados sem abertura para ressignificações, buscam-se como as atividades linguístico-cognitivas atribuem sentido ao mundo (HARRIS, 1969). Esse comportamento implica revelar um universo de negociações no qual as marcas dos sujeitos contemplam atividades sociais, tornando-as estáveis à medida que se aportam das categorias instituídas no próprio discurso. Da natural dinâmica de instabilidade constitutiva à estabilidade focalizada.

Os objetos de discurso, portanto, evoluem perceptualmente ao “sofrer” transformações materiais, resultantes de processos simbólicos complexos. As categorias utilizadas na descrição do mundo formam-se sincrônica e diacronicamente, uma vez que são múltiplas, instáveis e flexíveis (COSERIU, 1977). Pensa-se, portanto, numa aderência ao plano contextual discursivo no qual o uso de referentes percorre sucessivamente uma e outra categoria, dada a sensibilidade desta aos contextos de denominação (HANKS, 2008; VAN DIJK, 2012). Nesse mecanismo, a cognição está incorporada à labilidade e à própria plasticidade linguística adaptável a tantas situações comunicativas.

O carácter irremediável das representações cognitivas é acompanhado de uma retroação destas sobre as representações figurativas, antes que ambas estejam terminadas. As características sensoriais são o material, ao passo que os esquemas são os planos dessa construção perceptiva. [...] os valores percebidos parecem efetivamente depender desses esquemas e da sua ativação (JIMENEZ, 1997, p.70-75).

Os sistemas cognitivos dependem fundamentalmente da multiplicidade de construções simbólicas emanadas dos sujeitos do que de restrições impostas pela materialidade do mundo (BARSALOU, 1983). Estas restrições encarnam apenas a veiculação da objetividade do mundo, fazendo produzir a estabilidade categorial, mas, a partir da *de categorização* desse ponto “estável” é possível redimensionar a evolução de cada categoria, tornando-a instável neste processo de evolução semântico-perceptiva e reconhecida/cristalizada em meio social, fenômeno denominado estereotipia.

A instabilidade constitui, então, um modo particular de descrever, classificar ou compreender o universo circundante, de forma “a lançar desconfiança sobre toda descrição única, universal, e atemporal do mundo” (MONDADA e DUBOIS, 2003, p.28). No âmago das atividades discursivas, as versões encontram-se, a todo instante, provisórias e coordenadas pelos próprios locutores, sendo assim, a dinamicidade das ancoragens categoriais manifestam-se em todos os níveis da organicidade linguística. É no encontro sustentável da enunciação à referenciação que se assumem rupturas de tratamento sintático em tempo real, de modo a possibilitar aos interactantes extensa dimensão das escolhas paradigmáticas e sintagmáticas (SAUSSURE, 1995).

O encapsulamento anafórico desdobra-se justamente na operação mutável das entidades linguísticas a partir da qual cada categoria ou entidade converge um ponto de vista ou domínio semântico de referencialidade, de modo a “disputar” com outras categorias correlacionáveis às precedentes. Essas nítidas ancoragens categoriais nada mais são do que *ajustamentos lexicais ou sequenciais contínuos e perceptíveis* no tempo real da enunciação.

Tais instabilidades subjazem não comportamentos de mera identificação ou nominalização dos objetos discursivos, mas incorporam uma atividade constante de categorizações, por isso, o engajamento ou introspecção particular subjetiva, condicionando a dimensão cognitiva como aparato fundamental no uso de encapsuladores. Sendo assim, o acoplamento dos grupos nominais ao discurso enriquece-se e alimenta-se incansavelmente por veias intersubjetivas, fazendo brotar o famoso encapsulamento anafórico (FRANCIS, 2003).

Conte (2003) é um dos linguistas reservados a trabalhar o condicionamento da referenciação, em particular, os papéis e funcionamentos do encapsulamento anafórico na dinâmica textual. Segundo alguns estudiosos, o termo encapsulamento tem origem em Sinclair (1983) e denominou-se *a priori* de “referência estendida”. Este fenômeno linguístico “é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção antecedente do texto” (CONTE, 2003, p.178). Com outras palavras, é construído um novo referente sob a base de um evento/fato preexistente, tornando-se, todavia, um novo argumento sujeito a predicções futuras. Este comportamento clarifica a existência transparente de argumentatividade, uma vez que o antecedente não é delimitado no texto e, por isso, deve ser reconstruído pelo leitor ou co-locutor. É importante ressaltar que os referentes desses sintagmas nominais encapsuladores não são *personas*, pois é concebido um caráter ontológico às entidades linguísticas de segunda ordem (estados de coisa, eventos, situações) e terceira ordem (fatos ou atos de enunciação) (LYONS, 1977).

Esse ato de encapsular tem um valor semântico-argumentativo relevante, à medida que condensam uma extensão do discurso, os próprios locutores desempenham o papel de avaliadores sobre a confecção de uma determinada categoria e não outra. Esse comportamento traz à baila categorizações dos conteúdos emergentes do contexto precedente, logo encarnam também um ideário de hipóstase, ou seja, aquilo que já está presente na trama discursiva é ‘cristalizado’ ou ‘sedimentado’, formando um novo referente convidado a expor novos direcionamentos conceituais.

Por esse ângulo, é coerente inserir os conceitos de estabilidade e instabilidade categoriais. Com efeito, embora se altere o tópico discursivo no uso de outras categorias ou grupos nominais, preserva-se a progressão temática ou condicionamento da organicidade discursiva ao engajar esse novo referente no interior de um esquema dado. É nesse prisma, então, que reside o papel das anáforas encapsuladoras de organizar, condensar e reformular sequências textuais. Conte (2003) explana sobre a importância desse tipo de encapsulamento por meio de seu funcionamento:

Como ponto de início de um novo parágrafo, o encapsulamento anafórico é *a sumarização imaginável mais curta de uma porção precedente*. Em outras palavras, é um tipo de subtítulo que simultaneamente interpreta um parágrafo precedente e funciona como ponto de início para um outro (CONTE, 2003, p.184, grifo nosso).

Portanto, são os sintagmas nominais encapsuladores que norteiam os pontos nodais do texto, de forma a chamar a atenção dos co-locutores diante de determinados focos específicos do “cárcere” discursivo – uma espécie de recurso de interpretação intratextual – embora seja evidente a relevância do componente contextual. A nova expressão referencial carrega posição retroativa e incorpora/integra os sentidos precedentes. Com outras palavras, de acordo com Conte (2003, p.184) “o sintagma nominal encapsulador produz um nível mais alto na hierarquia semântica do texto”.

Logo, a interpretação de uma expressão anafórica, por exemplo, não se concentra em localizar segmentos linguísticos (antecedentes) ou um objeto estabilizado no mundo, mas em reestabelecer descrições, a fim de vigorar enlaces explícitos e implícitos com a *memória discursiva*. Essa constatação redimensiona atos como remeter, retomar ou referir – unidades significativas providas de caráter pontualizador ao se tratar da referenciação (CONTE, 2003).

Estratégias de uso de encapsulamento anafórico em memórias episódicas sobre Lampião

Os estudos sobre referenciação e não menos relevantes sobre o encapsulamento anafórico encarnam em sua profunda essência a introspecção de memória(s), sejam elas sociais, coletivas,

semânticas, episódicas, etc (HALBWACHS, 2008; FOSTER, 2011). Após a focalização de determinada entidade linguística, no próprio ato de retomada ou retrospectção, a memória se encontra carregada de modelos mentais cujo domínio se processa no curso da textualidade. Esse recurso à memória se projeta em condições sociais do texto ou da enunciação e, com tais condições, é possível clarificar, em termos variáveis, a contextualização do acontecimento ou do sistema dado. Segundo Van Dijk (2012, p.11), “não é a situação social que influencia o discurso (ou é influenciado por ele), mas a maneira como os participantes definem essa situação”. Essa perspectiva engloba ou refere-se ao postulado sociocognitivista da língua(gem), tão presente na terceira fase da Linguística de Texto (LT).

Neste tópico, incorporamos a afirmação de que os contextos são construtos subjetivos; este enfoque dá conta das particularidades provenientes de cada texto (ou de seus fragmentos), assim como das representações mentais compartilhadas pelos interactantes na medida em que são inferidas na definição de “situação”. De diversos modos, as anáforas encapsuladoras expressam, pressupõem e sinalizam esses mesmos entendimentos contextuais. Logo, a elucidação pragmática das memórias episódicas sobre Lampião desse nosso trabalho depende fundamentalmente de contextualizações, permite-se que se façam inferências sobre o modelamento e definição do discurso. Portanto, as estratégias de uso de encapsulamento não se restringem à descrição ou combinação de categorias, uma vez que tentaremos explicar a ocorrência de propriedades de determinados fenômenos focais (objetos de discurso ou referentes) no interior de segmentos contextualizados.

Foram realizadas algumas entrevistas com moradores do município de Poço Redondo, na região semiárida de Sergipe, uma das localidades em que o cangaceiro Lampião esteve durante sua jornada. A análise a seguir, portanto, se sustenta na rememoração dos acontecimentos passados, construída e reconstruída a partir da imagem mítica desse personagem da história nordestina. História, memória e cognição são esferas que norteiam a todo instante cada episódio aqui revelado. Nas últimas décadas, este estudo sobre a “história oral” tornou-se um dos principais métodos incorporados às teorias do texto e do discurso e, especificamente, relevante no tratamento das relações entre eventos sociais e interpretações pessoais. Esse processo, pois, compreende-se como pessoal e situacional, na medida em que categorizamos o contexto como “fundo” para uma “figura” em alerta ou em foco (HANKS, 2008; VAN DIJK, 2008).

Nos fragmentos (1) e (2), as memórias episódicas são projetadas por categorias compartilhadas, estabilizadas e dotadas de uma base sociocultural que administram uma interpretação simultânea de eventos comunicativos único em curso. Areladas ao encapsulamento

anafórico, essas categorias instáveis e estáveis são refinadas pelos sujeitos da enunciação e cada fragmento ou sequência discursiva origina uma configuração, combinação e hierarquia diferente de categorias e seus enlaces coesivos. Todo esse processo desenvolve-se “à medida” e *online* e os interlocutores planejam prévia e prospectivamente muitas dessas categorias e propriedades prováveis do modelo (con)textual. Naturalmente, os eventos ou entornos revelados pelos sujeitos sociais na trama do discurso são acumulados e rememorados através de lembranças ocorridas no passado e redimensionadas ao *eu-aqui-agora* da enunciação, vejamos o exemplo a seguir:

(1) Na época do *cangaço*, a força do governo que se chamava de volante cometia muita violência e algumas vezes se faziam passar *pelos cangaceiros*, porque *os homens da polícia* se pareciam com *os do bando de Lampião* na maneira de se vestir e que muitas vezes se passavam *pelos cangaceiros* só pra espancar as pessoas mais pobres e quando a notícia se espalhava *essas maldades* eram atribuídas aos cangaceiros. O povo mais velho daqui do Poço conta que muitas vezes a volante mandava as pessoas cortar varas ou cipó de pinhão para apanhar, levar surras diante da própria família. *Essas histórias... Essas informações* são passadas né? Contadas né? Pela própria população daqui do Poço, pela de Porto da Folha e de Monte Alegre e de outros lugares (MT, Entrevista 14, p.300-301).

A priori, um fato preponderante em (1) é a forma com que as categorias linguísticas são atribuídas àquilo que poderíamos denominar contexto “referencial ou semântico” que consiste em coisas ou pessoas encarnadas nessa situação. A percepção e consciência dos objetos discursivos presentes fazem com que este enunciado incorpore um status de “incompletude”, visto que os sentidos das anáforas encapsuladoras derivam do conhecimento disponível dessa contextualização. As sequências discursivas são base comum para o processo de encapsulamento. Neste exemplo, primariamente, conhecemos a noção de instabilidade constitutiva em direção da estabilidade categorial expressas em itálico, esses objetos enfatizados evoluem perceptualmente ao “sofrer” transformações materiais e simbólicas governadas por atos subjetivos.

Estas variações categoriais em *cangaço – a força do governo – os homens da polícia – bando de Lampião* asseguram o poder de plasticidade linguística e cognitiva e uma garantia de adequação contextual e adaptativa (MONDADA; DUBOIS, 2003). Essa rotulação dos sintagmas nominais é tematizada em várias outras circunstâncias enunciativas, de forma a focalizar outros pontos nodais do texto, alertando o leitor para o segmento prospectivo (FRANCIS, 2003). O locutor deste depoimento estabelece um princípio organizador segmental a todo instante; a categoria lexical *cangaço*, a nosso ver, tem função resumitiva de todo o desfecho do enunciado, antecipando as predicções futuras, em outras palavras, as informações prospectivas passíveis de categorização sobre o universo do *cangaço*.

A expressão *a força do governo* redimensiona e fortalece o protótipo *o cangaço*, fazendo com que este encarne uma posição estereotípica, ou seja, que se torne objeto cristalizado ou estabilizado no meio social, uma vez que, *a priori*, ainda se apresenta como termo desconhecido pelos coenunciadores (sujeitos externos à cultura de Lampião).

O enunciador impõe pontos de vista, domínio semântico-referencial, a concorrer com outras categorias posteriormente sugeridas, produzindo sentido por meio de contrastes em *força do governo/os homens da polícia versus os cangaceiros/bando de Lampião*. Estas categorias se ancoram no universo textual ativado anteriormente (*o cangaço*). O encapsulamento anafórico surge no decorrer do enunciado, localização discursiva não muito comum a este fenômeno. Ele alcança sua função de retrospectiva em *a notícia* cujo domínio se processa como sintagma nominal neutro, sem nomes avaliativos ou adjetivos modificadores, apenas com determinante – *a*. Porém, esta anáfora consegue encapsular os atos dos *homens da polícia*, redimensionando uma atmosfera sombria, violenta ou monstruosa, de modo a servir como manipulação argumentativa.

Em *essas maldades* apresenta-se outro encapsulamento de nome axiológico ou valorativo. Mesmo desprovido de adjetivo modificador, este sintagma nominal emana poder dêitico através do demonstrativo *essas*, atitude que focaliza e fortalece a intenção violenta dos cangaceiros, uma espécie de reinado do terror. Conte (2003) defende essa natureza estabelecida de referente no processo de condensação das ideias, o que favorece a recorrência de determinantes demonstrativos em vez de artigos definidos.

Domínio semelhante acontece em *essas histórias... essas informações*, todavia, localiza-se numa posição comum às anáforas encapsuladoras, ou seja, no início do segmento. Nesta passagem, a estratégia do locutor se concentra na inferência de um novo referente discursivo no modelo (con)textual. Essas duas novas expressões referenciais funcionam retroativamente como recurso de integração semântica sequencial, embora desprovida de categorização, mas abarcada pelo fenômeno de hipóstase de função argumentativa. Se tais expressões referenciais (*essas histórias... essas informações*) fossem substituídas, digamos, por *esse extermínio*, o domínio referencial seria conduzido a uma estratégia de hipostasiação emanada por um ato de fala, pois conectaria o engajamento particular e cognitivo em nível metacomunicativo. Em outras palavras, além de conectar a informação precedente, a expressão (*esse extermínio*) categorizaria o evento como torturante e monstruoso. Em (2) observam-se outros domínios referenciais de encapsulamento:

(2) No tempo de Lampião, ele chegava na casa do povo e falava: - o que que se come aqui? E respondiam: - aqui se come qualquer coisa! Se tem uma galinha, um

carneiro ou um bode, *uma coisa assim*. Aí Lampião: mate aí pra nós comer! Aí matava *qualquer coisa* e fazia *aquela comida* e o povo do bando comia. Depois Lampião pegava *dinheiro*, quer dizer, a nota ele botava no bolso e *aquele trocadinho de dinheiro*, *aquele dinheiro miúdo*, ele pegava e dizia tome menininho, então enchia a mão assim e dava pros meninos, porque ele não podia dar muito, mais agradava né? Agora que *a polícia* contratada não dava nada a ninguém podia era dar pancada, muita gente apanhou! *Essa força* quando chegava pedia comida, aí comia, e aí, quando acabava de comer, quebrava prato, quebrava panela, esbagaçava com tudo e era pra não dizer nada se não na certa caía era na pancada. *O sofrimento* nem era remediado por forças do governo (AAA, Entrevista 4, p.265).

Nesse exemplo (2), a expressão referencial *uma coisa assim*, podemos considerá-la como um encapsulamento anafórico retrospectivo, visto que esse sintagma nominal condensa todos os elementos referentes à comida. A introdução desse objeto de discurso (*uma coisa assim*) mostra como os processos referenciais estão relacionados a outros pontos nodais dentro e\ou fora do texto. É interessante observar o uso dessas expressões, já que elas categorizam novos modelos referenciais. As formas nominais *aquele trocadinho de dinheiro/aquele dinheiro miúdo*, por exemplo, englobam posições focalizadas. A estabilização de ambas enquanto objetos de discurso concentram-se em estratégias de articulação funcional das categorias emanadas de escolhas lexicais e sintáticas compatíveis.

O demonstrativo *aquele* permanece em destaque, enquanto que *trocadinho de dinheiro* se apresenta como grupo nominal desprovido de nome axiológico e *dinheiro miúdo* exerce reformulação categorizável; contudo, oferece a mesma focalização no texto, ancorando, de forma pontualizada, em *dinheiro*. Esse domínio faz jus à dependência do aspecto cognitivo e à dimensão referencial. É interessante observar o uso dessas categorias, desses novos modelos mentais (*aquele trocadinho de dinheiro/aquele dinheiro miúdo*), já que esses dois referentes englobam posições focalizadas, muito embora se descarte o poder dêitico e encapsulador.

O sintagma nominal *essa força* recategoriza o objeto de discurso *a polícia*, anteriormente apresentado no cotexto, prototipificando as anáforas correferenciais e projeta um alto índice de potencial anafórico cuja estratégia argumentativa vigora em nomes de opinião. Embora os demonstrativos sejam conhecidos como neutros, o denominador comum desse sintagma nominal é que ele exerce tal atitude para sumarizar, reformular, condensar a porção antecedente do (con)texto (FRANCIS, 2003). A própria carga semântica de *força* condensa a eficácia da “polícia contratada” e seus atos antiéticos, de forma a introduzir um novo segmento no interior de um processo de integração semântica. Por conseguinte, embora esteja explícito, a retomada, no modelo discursivo, de um objeto previamente introduzido (*a polícia*), o anafórico *essa força* carrega posição de um ‘sujeito

encarnado’, projetando diversas ações a fim de estabilizar as sequências subsequentes como vemos em: *Essa força quando chegava pedia comida, aí comia, e aí, quando acabava de comer, quebrava prato [...]*.

Finalizando a análise desse fragmento (2), vamos observar que o autor/locutor do texto ativa (introduz) um novo referente (*o sofrimento*), anáfora encapsuladora retrospectiva e indireta (FRANCIS, 2003), já que sumariza as informações precedentes do texto, focando nas informações-suporte. Há, portanto, uma afinidade entre sentenças, pois suscita outra reformulação condizente ao contexto “dessa força”, porém ausente de focalizações explícitas. Contudo, o locutor consegue, com aquele referente (*o sofrimento*), amparado pelo determinante definido *o*, não somente sintetizar uma extensão do discurso, como também categorizá-la, oferecendo certo tipo de avaliação dos fatos ou eventos descritos, mesmo na ausência de atributos modificadores.

A própria dinâmica da organicidade desses fragmentos, aqui apresentados, revelam as funções cognitivo-discursivas das expressões nominais referenciais e como cada categoria (trans)forma-se de acordo com as pretensões dos interactantes. O empacotamento dos segmentos, ou do discurso como um todo, traz em seu bojo não apenas a ideia de organicidade formal, mas temática. É, portanto, esse fenômeno de empacotamento que propicia, interativamente, a organização simultânea e dinâmica da língua.

Considerações Finais

Com a análise dessas estratégias de uso, constatamos que a interpretação de quaisquer encapsulamentos anafóricos tem a inferência de uma interpretação sintática, bem como da dependência quase unânime de fatores pragmáticos e contextuais. Se não existisse tal fenômeno de empacotamento, em sentido amplo, a língua enquanto estrutura reduziria-se a segmentações desorganizadas ou dispersas no texto/discurso. Se a língua é fundamental para a comunicação humana, as anáforas encapsuladoras são essenciais para a língua por sua capacidade de constituir, desestabilizar e estabilizar objetos de discurso. De fato, estudar a língua redimensiona práxis, logo, significa atentar-se para as construções simbólicas de cada locutor ou grupo social imersas em situação de interação verbal. Tais construções englobam as representações mentais na busca da estabilidade de suas categorias.

Nesse sentido, proporcionamos um breve estudo sobre o papel e funcionamento das anáforas encapsuladoras no contexto de memórias episódicas sobre Lampião. Nessa dinâmica, revelamos,

pois, de diversas maneiras, como as informações dispersas do texto acumulam-se em apenas uma entidade linguística ou sintagma nominal e, ainda, demonstramos como esse mecanismo de encapsulamento amolda-se contextualmente através do poder instável das categorias, assim como do uso criativo de variados referentes por manipulações subjetivas. Neste nítido domínio, apresentamos como as relações entre formas linguísticas e circunstâncias capturadas são indissociáveis.

No final das discussões, percebemos que não é o recurso ao encapsulamento anafórico o gerador dessas contextualizações aqui analisadas, mas, sobretudo, as condições sócio-históricas e culturais que são anteriores a quaisquer produções discursivas no âmbito da Linguística de Texto. Ao escolher como *corpus* as memórias ou eventos sobre Lampião foi com o objetivo de imortalizar esta entidade social simbolicamente, por meio de suas ações acometidas no curso de sua vida enquanto personagem da história sergipana. Referenciação, memória e interação sintetizam os resultados parciais deste estudo que começa a enraizar-se.

Referências

- ADAM, J.-M. Por uma colaboração das ciências do estabelecimento dos textos (genética, filologia, tradução) In: ADAM, J.-M., HEIDMANN, U.; MAINGUENEAU, D. **Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-43.
- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.53-84.
- _____; CHANET, C. Definido e demonstrativo nas nomeações In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.131-176.
- _____; PEKAREK DOEHLER, S. Novas perspectivas sobre a referência: das abordagens informacionais às abordagens interacionais. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante e Tércia Montenegro Lemos. **Revista Intersecções**. São Paulo: Jundiaí, ano 4, n. 2, p.317-350, 2011.
- BARSALOU, L. W. Memory and Cognition. **Categories**. 11(3), p.211–227, 1983.
- BEAUGRANDE R; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. In: **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Ed. Pontes, 1989. p.284-293.
- BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou A fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- CONTE, M-E. Encapsulamento anafórico In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.177-190.

- COSERIU, E. **Principios de Semântica Estructural**. Madrid: Editorial Gredos, 1977.
- FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.191-228.
- FOSTER, J. K. **Memória**. Tradução de Camila Werner. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- GARDNER, J. **A nova ciência da mente**. Tradução de C. M. Caom. São Paulo: EDUSP, 1985.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
- HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. *et al* Tradução de Ana Christina Bentes, Marco Antônio Rosa Machado, Marcos Rogério Cintra e Renato C. Rezende. São Paulo: Cortez, 2008.
- HARRIS, Z. S. Analyse du discours. **Languages**, n° 13. Paris: Didier Larrousse, p.8-45, 1969.
- JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.
- JIMENEZ, M. **A psicologia da percepção**. Tradução de António Viegas. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LEONTIEV, A.N. O homem e a cultura. Tradução de Manuel D. Duarte. In: _____, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p.261-284.
- LEVINSON, S. C. **Pragmática**. Tradução de Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LIMA, G. O. S. **O Rei do Cangaco, O Governador do Sertão, O bandido Ousado do Sertão, O Cangaceiro Malvado**: Processos referenciais na construção da memória discursiva sobre Lampião. Tese (Doutorado) – Instituto da Linguagem da Unicamp, Campinas, 2008.
- LYONS, J. **Semantics**. London: Cambridge University Press, 1977.
- MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p.11-31.
- MONDADA L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.17-49.
- PAVEAU, M-A.; SARFATI, G-E. As linguísticas discursivas. Tradução de M. R. Gregolin In: _____, M-A; _____, G-E. **As grandes teorias da linguística**: da gramática comparada à pragmática. São Carlos: Claraluz, 2006. p.191-214.

SALOMÃO, M. M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, (44): p.71-84, 2003.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Perspectiva, 1995.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Cognição, discurso e interação**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. *et al* Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INSTANTE DECISIVO COMO ACONTECIMENTO NO DISCURSO FOTOGRÁFICO

Leny PIMENTA¹⁹

Dionéia M. MONTE-SERRAT²⁰

Resumo: Propomos o uso do conceito de instante decisivo, da fotografia, para desconstruir os efeitos ideológicos óbvios encontrados no discurso. O sujeito se constitui na enunciação e seu discurso polissêmico destoa da transparência do sentido. De acordo com Pêcheux (1988) as contradições no discurso instalam, simultaneamente, regularidade e instabilidade dos sentidos remetendo o discurso ao equívoco, ao acontecimento. A fotografia desestabiliza o já-formulado e faz emergir o novo, o sentido inesperado, instante decisivo. Analisaremos esse processo na foto de Sebastião Salgado - “O berço da desigualdade está na desigualdade do berço”. (CAPES-BEX 4394/10-0, FAPESP 09/54417-4, CNPq).

Palavras-Chave: Discurso. Ideologia. Sujeito. Acontecimento. Instante decisivo.

Abstract: *With the photography's concept of decisive moment we deconstruct the obvious ideological effects in the speech. Subject (effect of language) has a multifaceted discourse, different from ideology of transparency. According to Pêcheux (1988), the contradictions in the speech install, at the same time, order and instability of the senses which takes to the misconception, to the event. The photography gives a non stabilization to the sense and makes a new sense, an unexpected sense. We may show this process by a Sebastião Salgado's photo – “The cradle of inequality is in the inequality of the cradle”. (CAPES-BEX 4394/10-0, FAPESP 09/54417-4, CNPq).*

Keywords: *Discourse. Ideology. Subject. Event. Decisive moment.*

¹⁹ Diretora Presidente da Escola Monteiro Lobato-COC Ensino Médio, Franca, SP, Brasil. Membro do grupo de pesquisas AD-Interfaces, cadastrado no CNPq e coordenado pela Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni, FFCLRP-USP. E-mail: leny@cocfranca.com.br

²⁰ Doutoranda em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Doutorado Sanduíche na Sorbonne Nouvelle, Paris, sob co-orientação do Prof. Jean-Jacques Courtine, set/dez 2010, CAPES-BEX 4394/10-0; estágio de doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, Paris, sob orientação do Prof. Marcello Carastro, fev. 2012, FAPESP 09/54417-4. Membro do grupo de pesquisas AD-Interfaces, cadastrado no CNPq e coordenado pela Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni. E-mail: di_motta61@yahoo.com.br

*“[...]A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem de suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo. (...)”
(Manoel de Barros)*

Introdução

Nossa intenção ao articular o conceito de “instante decisivo” da fotografia à análise discursiva de uma foto de Sebastião Salgado (SALGADO e BUARQUE, 2006) - intitulada “O berço da desigualdade está na desigualdade do berço” -, consiste em tentar escrever sobre o que seria “a arte de refletir nos entremeios” (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 2006, p.7), que instaura novos gestos de leitura a partir de um procedimento que desconstrói o “universo logicamente estabilizado” (idem, p.8). As aparências, as evidências, o óbvio são postos em questão para desconstruir o olhar naturalizado que, segundo Pêcheux (1988), decorre de um efeito ideológico.

A expressão “instante decisivo” traz encapsulada a noção de pontos de fuga, pontos em que o sentido “escorrega”, pois, ao escolhermos determinado sentido, sentimo-nos escolhidos, deslocados para lugares insólitos e para sentidos outros, diversos dos propostos pela imagem fotográfica, a qual captura um algo a mais. Se a fotografia não é só a reprodução estática da realidade, então ela pode ser compreendida como uma experiência estética, como uma arte que faz ligação entre imagem e desejos, interpretações, sensações, memória. A fotografia se faz discurso por um sujeito que a aprecia; por meio dela podemos “transver” o mundo. “Transver” é “ir além de”, nas palavras de Manoel de Barros (2006); é enredar-se na teia de outros discursos e de outras vozes, fazer a memória reconhecer que é atravessada por palavras já ditas, atualizadas pela historicidade (BARROS, 2006). Para articular esses conceitos de memória, discurso, fotografia e deslocamento de sentidos, recorreremos ao filósofo francês Michel Pêcheux e à sua teoria da Análise do Discurso.

Memória e sujeito nas formações discursivas

O conceito de discurso de Pêcheux (1988) não reside na superfície de uma frase. O autor leva em conta, para defini-lo, efeitos de sentidos entre interlocutores situados em um contexto sócio-histórico. Ele (PÊCHEUX, 1988) toma o conceito de formação discursiva (FD), desenvolvido por Foucault ([1969]1997), para relacionar a produção de enunciados que obedecem às mesmas normas de formação e que remetem a uma mesma formação ideológica (FI). Assim compreendida, a formação discursiva (FD) determina o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social historicamente determinado. Dentro desse raciocínio, podemos compreender que as palavras, quando enunciadas, adquirem um sentido por se relacionarem a posições ideológicas que já existem no processo sócio-histórico; enfim, as palavras relacionam-se a um exterior ideológico demarcado pelas formações ideológicas (GREGOLIN, 2011).

Em determinado momento, Michel Pêcheux (*apud* GREGOLIN, 2011) reformula o conceito de formação discursiva (FD) em sua teoria materialista do discurso, para realçar o fato de que os processos discursivos se desenvolvem sobre uma base linguística, e que, ao mesmo tempo, se inscrevem numa relação ideológica baseada na contradição. Para Pêcheux, essa contradição existente nos discursos não pode ser percebida facilmente devido ao fato de que, na formação discursiva (FD), ou seja, dentro daquilo que estabelece o que pode e o que não pode ser dito, há uma dissimulação. Esse efeito, segundo Pêcheux (1988) se dá por meio da transparência do sentido, da ideologia. O autor explica que os Aparelhos Ideológicos do Estado, AIEs (ALTHUSSER, 1999), abrigam a instância ideológica e produzem-reproduzem a sociedade, o Estado e os sujeitos “livres e iguais” como “evidências naturais”. Essa base contraditória da relação ideológica dissimulada pela transparência do sentido faz com que a instabilidade e a heterogeneidade das formações discursivas (FDs) se tornem de difícil percepção pelo analista do discurso (GREGOLIN, 2011), pois algo “fala sempre, antes, fora ou independentemente” e influi na constituição do sujeito e dos sentidos no processo discursivo (PÊCHEUX, 1988, p.147).

Courtine (*apud* GREGOLIN, 2011) propõe pensar as formações discursivas como se fossem fronteiras que se deslocam, como algo cujo movimento é impulsionado pela memória discursiva. Assim, pode-se explicar o fato de que toda formação discursiva (FD) tem relações com outras formulações que ela repete, refuta, transforma, nega, de modo a fazer com que se produzam certos efeitos de memória específicos. Para Gregolin (*op.cit.*) a noção de formação discursiva está articulada à noção de memória, cujo trabalho leva à produção de uma lembrança ou de um esquecimento, leva à

reiteração ou ao silenciamento de enunciados. Segundo a autora (op.cit.), o conceito de formação discursiva integra as noções que Foucault ([1969]1997) desenvolve sobre acontecimento, práticas discursivas e arquivo, de modo a fortalecer a relação dialética entre singularidade e repetição, regularidade e dispersão. Essa relação dialética articula algo que foi enunciado com o passado e, também, com o futuro da história (a qual atua na constituição desse enunciado e o determina).

O fato de a memória levar a uma tensão entre as fronteiras das formações discursivas produz instabilidade nos sentidos e traz, segundo Gregolin (op.cit.), a ideia desenvolvida por Pêcheux (1990, p.56-57) de que “todo discurso é um índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas”, um “trabalho de deslocamento” das formações discursivas dentro das redes de memória e dos percursos sociais dos sentidos. É nessa tensão que Pêcheux (1990, *apud* GREGOLIN, 2011) identifica a existência de uma reorganização do enunciado, que se desloca discursivamente de um sentido e deriva para outro. Nesse caso, o contexto sócio-histórico e os meios de circulação do discurso são considerados como algo que não pode ser dissociado dos enunciados; são como um suporte material que sustenta os discursos (idem).

Com essa rápida explanação da teoria discursiva, não fica difícil compreender que, ao lado dos discursos determinados pelas formações discursivas (FDs), Pêcheux ([1982] 1997, p.57) contemplou a existência de uma “memória sob a história que sulca o arquivo não escrito dos discursos ‘subterrâneos’”; a existência de conflitos que remetem em oculto a “clivagens subterrâneas, diferentes e/ou contraditórias, de ler o arquivo”. Esse processo contraditório em que se constitui o discurso leva-nos a dar importância e a observar fragmentos da enunciação que poderiam passar despercebidos. É nessa dialética que envolve regularidades e instabilidades de sentidos no discurso verbal ou não-verbal, que incluímos a fotografia, a fim de relacionarmos o conceito de instante decisivo - como simultaneidade de acontecimento e expressão de formas, de que fala Bresson (2011) -, com o conceito de acontecimento discursivo desenvolvido por Pêcheux (2006).

Acontecimento

Pêcheux (2006, p.9) se interroga - ao observar enunciados que remetem aos mesmos fatos e não constroem as mesmas significações - sobre o motivo pelo qual não se leva em conta, em um mundo “semanticamente normal”, a “região do equívoco em que se ligam materialmente o inconsciente e a ideologia”. Nesse questionamento, propõe a noção de acontecimento, que, sobredeterminado por um jogo metafórico em torno do enunciado, faz sobressair a equivocidade do

sentido desse mesmo enunciado (op.cit., p.22). Quando o autor (op.cit.) propõe a comparação entre os “espaços discursivos logicamente estabilizados” e o “real”, afirma que neste último há “pontos de impossível” em que “há independência do objeto face a qualquer discurso feito a seu respeito” (op.cit., p.29).

Para Pêcheux (2006, p.51), há algo estrutural na materialidade discursiva que é da ordem do simbólico e faz com que o sentido se transforme, escape a qualquer norma estabelecida a priori e seja tomado “no relançar indefinido das interpretações”, apresentando um “caráter oscilante e paradoxal” (op.cit., p.52). Quando o sujeito interpreta, não o faz de maneira desregulada, pois, nesse caso, as “redes de memória” dão lugar a “filiações identificadoras” (PÊCHEUX, 2006, p.54-55), que colocam “o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado”, marcado, este último, pelo espaço social e pela memória histórica.

Podemos afirmar, então, que um objeto qualquer, uma fotografia, por exemplo, pode reclamar interpretação, causar questões e colocar o discurso de um sujeito em movimento na história e na língua. A significação está do lado do sujeito que o vê, relê, transvê, interpreta; e não do lado do objeto. E se descobrimos e construímos sentidos, há sempre algo que nos escapa, pontos de impossível que chamamos, a partir da perspectiva da psicanálise e da Análise do Discurso, de real. (LACAN, 1998a; PÊCHEUX, 2006).

A fotografia abarca efeitos do real, pois na escolha da captura da imagem e nos elementos obscuros dessa escolha, deparamo-nos com algo que não sabemos de que se trata. Exemplo disso é o do fotógrafo capturado, que ao se dispor a buscar algo com sua objetiva, conclui: [...] “eis aqui, portanto, finalmente, a definição da imagem, de toda imagem: a imagem é aquilo de que sou excluído” (BARTHES, 2007- p.211). O olhar é deslocado pela ordem do desejo do objeto a ser capturado, e o fotógrafo fica à mercê desse efeito.

A fotografia, como arte que requer o uso da sensibilidade, leva ao reencontro com o lugar de origem de um “déjà vu”, com o familiar. Ela pode ser tomada como o lugar do encontro entre estrutura e acontecimento do discurso, assim descrito por Pêcheux (2006, p.19 e 23): “O acontecimento [...]em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar” faz trabalhar aquilo que advém da estrutura, por isso ele é passível de diversas significações, polissêmico, heterogêneo, polifônico e “com uma estabilidade lógica variável”.

Instante decisivo

Ao falarmos na relação entre imagem e realidade, falamos também de um sujeito que se faz suporte dessa relação. A subjetividade é fundamental para que possamos articular a teoria da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1988) ao que Bérgeon (1990) chama de dinamismo da memória (memória-hábito) e ao conceito de instante decisivo como acontecimento discursivo, um momento fugaz, em que a deriva parece deter-se. O sujeito, como suporte, é afetado pelo lado da estabilidade e ao mesmo tempo pelo insólito. Se a fotografia fosse compreendida apenas como uma mensagem sem código (BARTHES, 2007), como manipulação de sistemas em que são valorizados apenas tonalidades, linhas e superfície, o sujeito não teria importância nesse processo. Mas ela pode provocar a emergência de sentimentos e emoções mesmo à revelia desse sujeito-suporte.

O conceito de instante decisivo está relacionado ao conceito de tempo. Segundo Lacan (1998a, p.197-228), o tempo, definido como tempo lógico, abarca o instante de ver, o tempo para compreender, e o momento de concluir. No tempo lógico, um “devir”, uma assertiva antecipatória, segundo Lacan (op.cit), vai revelar o sujeito ambivalente que, ultrapassado, ultrapassa a alienação e inscreve sua singularidade no campo universal. Seria possível, então, que a foto eternize uma imagem, mesmo que seja uma “verdade” fabricada?

A fotografia comporta esse paradoxo, pois, a imagem captada, ao mesmo tempo em que apreende a realidade, reflete o ponto de vista de seu autor e revela marcas discursivas. Cartier-Bresson (2011), diante da foto de Martin Munkasci – em que três meninos negros e nus, vistos de costas, saem correndo em direção às ondas do mar numa coreografia de dança - ficou implicado pelo movimento, pelas formas livres praticamente congeladas na foto.



MUNKACSI ([1929]2012)

Bresson (*apud* TÉRIADE, [1952]2011, s. p.) se impressionou com essa foto e passou a conceber a fotografia como “um reconhecimento simultâneo, numa fração de segundo, do significado do acontecimento, bem como da precisa organização das formas que dá ao acontecimento sua exata expressão”²¹. Esse processo provocado pela fotografia é denominado instante decisivo, e nos leva a compreender a realidade social para além daquilo que se observa do cotidiano e dos ritos sociais.

O instante decisivo como acontecimento discursivo na fotografia

A Análise do Discurso (AD) pècheutiana é um amplo campo de estudos onde encontramos os conceitos necessários para a análise do acontecimento na cadeia discursiva, pois, como já afirmamos, o discurso consiste em efeitos de sentido entre interlocutores inseridos na história e que se utilizam da materialidade da linguagem. Nossa tentativa de estabelecer um diálogo entre a AD e a fotografia tem como escopo compreender de que maneira o sujeito se constitui dentro de uma prática social historicamente determinada, sem se dar conta de que essa prática direciona seu olhar e que, apesar desse “controle”, discursos com sentido inesperado emergem.

Tomando a fotografia como prática discursiva, como processo histórico e produto da linguagem (segundo a teoria da AD), utilizamos, na interpretação dos sentidos, articulações que os enunciados estabelecem com a história e com a memória. Compreendemos que a memória não é apenas um conjunto de experiências que ocorreram em tempo e espaço diversos dos do momento presente, mas é a memória discursiva, que constitui os sentidos e amarra o discurso do sujeito à ideologia que o interpela. Segundo a teoria da Análise do Discurso pècheutiana (ORLANDI, 2007, p.10), existe um “duplo jogo da memória: o da memória institucional, que estabiliza, cristaliza e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro” (ORLANDI, 2007, p.10). A memória, como interdiscurso, como condição de produção do discurso, faz funcionarem as demais condições de produção deste (contexto, protagonistas e objeto), trazendo efeitos sobre a compreensão e a interpretação. Como nos propusemos a interpretar uma fotografia, embora haja o “sentido-lá” da memória, poderemos perceber descontinuidades, rupturas no sentido interpretado. Isso se dá pelo fato de que a fotografia,

²¹ *Une photographie est pour moi la reconnaissance simultanée, dans une fraction des secondes, d'une part de la signification d'un fait, et de l'autre, d'une organisation rigoureuse des formes perçues visuellement qui expriment ce fait* (BRESON *apud* TÉRIADE, [1952]2011, s. p.).

como arquivo, relaciona práticas institucionais, culturais, políticas e econômicas de um sujeito assujeitado à ideologia, a práticas da memória constituída pelo esquecimento. Buscaremos “desnaturalizar” os sentidos postos pela ideologia das práticas institucionais e tentaremos expor os processos discursivos em que a “evidência” do sentido emerge; buscaremos refletir sobre a fotografia ao modo colocado por Manoel de Barros (2006): vamos “transver” a fotografia, observar o que está para além do óbvio que ela propõe.

Análise de uma foto

Sebastião Salgado (SALGADO e BUARQUE, 2006) é o fotógrafo escolhido. Sua foto intitulada “O berço da desigualdade está na desigualdade do berço” foi registrada na região do cacau, na Bahia, em 1990.



“O berço da desigualdade está na desigualdade do berço”

(SALGADO e BUARQUE, 2006, p.92-93)

A aproximação entre o texto enunciativo “O berço da desigualdade está na desigualdade do berço” e a imagem da foto, exige do observador um raciocínio elaborado que alie a ideia do texto àquilo que pode ser visto. Esse processo leva o observador a dar significado à lacuna entre a

fotografia e o enunciado, rompendo a linearidade interpretativa do sentido que seria supostamente transparente; exige possíveis analogias que estabeleçam uma relação entre “berço” e “desigualdade”.

A possibilidade de outras interpretações, provocadas pelo texto que intitula a foto, pode ser explicada pela perspectiva psicanalítica da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1988). Esta leva em conta a dimensão de efeito do significante proposta por Lacan (1998a, p.196), levando-nos a concluir que

a subjetividade é um lugar que cumpre dupla função: a de evidenciar o assujeitamento e a de evidenciar a subversão deste. A manifestação do inconsciente abre oportunidade para que surja algo novo; o inconsciente “faz jogar sem cessar a ruptura entre os conceitos e a linguagem que os encena” (LEITE, 2005, p.79); produz “continuamente uma formidável disjunção [...] entre a língua e o processo de conceitualização” (REY, 1981, p.159). Essa dupla função da subjetividade apontada pela psicanálise delinea a economia simbólica, de modo que, de tempos em tempos, sejamos capazes “de romper o círculo vicioso que gera o fechamento ‘totalitário’” (ZIZEK, 1996, p.34) (MONTE-SERRAT, 2011).

Segundo o ensinamento de Lacan ([1957]1998b, p.501) “nenhuma significação se sustenta a não ser na remissão a uma outra significação”. O movimento de busca de arquivo, constituído de dizeres sob dizeres, leva a constante tensão entre apagar e eleger sentidos, eternizando uns e silenciando outros.

Levar em conta a contradição histórica é tomar o arquivo como um lugar discursivo de tensão. Se há arquivo é porque há, ao mesmo tempo e de forma contraditória, o aparecimento e o apagamento, da “memória dos acontecimentos”, representados, estes últimos, por uma inserção da materialidade em determinadas condições histórico-sociais, levando à produção do acontecimento como efeito de uma dispersão material (FOUCAULT [1971]2003, p.53-58).

Podemos observar o diálogo estabelecido entre duas ideias na oração “O berço da desigualdade está na desigualdade do berço”, de maneira a estranhar o fato de o enunciado “berço da igualdade” ser invertido para “desigualdade do berço” e assumir um deslizamento de sentido, fazendo emergir diferentes vozes. Na primeira vez em que aparece a palavra “berço” há um sujeito enunciativo falando de um lugar universal em que atribui ao “berço” o sentido de “lugar onde se nasce”, “país”. A segunda vez em que “berço” é mencionado, há nova significação a partir da posição sujeito como parte de uma coletividade, trazendo o sentido de “lar”. Esse lugar coletivo a partir do qual o sujeito enuncia situa-se na formação discursiva da identidade cultural, individualizando, desse modo, cada “berço”. Há nesse caso o acontecimento enunciativo, uma relação de pertencimento a um “lar”, a uma “cultura”, a uma “classe social” que identifica os sujeitos sem nome das fotos em preto e branco.

O diálogo da teoria de Pêcheux ([1982]1997, p.57) - para quem o arquivo é o campo discursivo sócio-histórico de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão – com a teoria psicanalítica que leva em conta o inconsciente, nos permite pensar o movimento discursivo do silenciar e do dizer, do arquivar e do deixar dizeres deslizarem pelas frestas do esquecimento.

Podemos conceber a fotografia como algo que possibilita o acontecimento, a emergência do sentido novo que aflora nos sentidos já trabalhados pela ideologia da transparência e do óbvio. A imagem em “preto” e “branco” denuncia o paradoxo do acontecimento no espaço enunciativo mais amplo - “país” - e no espaço individualizado - “lar”. A cor “preta” remete à memória discursiva da inferiorização, da luta de classes, da desigualdade social; enquanto o “branco” remete à memória discursiva da hierarquização. O “branco” se torna um “pano de fundo” que realça a cor preta, evidenciando a desigualdade social, denunciando o sentido dominante sedimentado, que traz consigo o prestígio e a legitimidade, cristalizando o jogo de poder (ORLANDI, 1996).

Referências

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, *In Um mapa da ideologia*, Slavoj Zizek org., Rio de Janeiro: Contraponto, p.105-142, 1999.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 12. ed., Rio de Janeiro: Record, 2006.

BARTHES, R., **Fragmentos de um discurso amoroso**, trad. Márcia V.M. de Aguiar, São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

BRESSON. Cartier H. Disponível em: <http://fotojornalismojf.wordpress.com/especial/aulas/henri-cartier-bresson/>. Acesso em 30 de setembro de 2011.

FOUCAULT, M. (1969) **A arqueologia do saber**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____, (1971) **A ordem do Discurso**, trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GREGOLIN, M. **Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades**. Acesso em 11 de abril de 2011. Disponível em <http://www.uems.br/na/discursividade/Arquivos/edicao02/pdf/Maria%20do%20Rosario%20Gregolin.pdf>

LACAN, J., **Escritos**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

_____, (1957) A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

LEITE, V., Só há Causa daquilo que Falha, **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n.1, p.77-82, junho, 2005.

MONTE-SERRAT, D. **A tragicidade do sujeito do discurso**. Palestra proferida na Mesa-Redonda “O trágico nas Ciências Humanas”, da II Jornada AD-Interfaces “Os discursos sobre o trágico na contemporaneidade”, FFCLRP-USP, 20 de outubro de 2011.

MUNKACSI, M, **Black boys ashore Lake Tanganyika, Hungary**. Disponível em http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://1.bp.blogspot.com/_wzpxvhgwq3c/S0ftp-awcQI/AAAAAAAAAKO8/UmY0fY7aquI/s400/FP-Martin%2520Munkacsi.jpg&imgrefurl=http://bloguilheu.blogspot.com/2010/01/martin-munkacsi.html&usq=__FWzT8RHBDi8RZpBbP5UvSjsIsoc=&h=400&w=277&sz=30&hl=pt-BR&start=3&zoom=1&tbnid=L3AAV76YtnEmzM:&tbnh=124&tbnw=86&ei=TWnkT9PoJMjD0AGb-pzZCQ&prev=/search%3Fq%3DFoto%2Bde%2BMARTIN%2BMUNKACSI.%2B1929.%26hl%3Dpt-BR%26gbv%3D2%26tbn%3Disch&itbs=1 Acesso em 22 de junho de 2012.

ORLANDI, E., **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**, Petrópolis: Vozes, 1996.

_____, (1999) **Análise de discurso: princípios e procedimentos**, Campinas: Pontes, 7. ed. 2007.

_____, **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**, Campinas: Pontes, 4. ed. 2006.

PÊCHEUX, M., **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**, trad. Eni P.Orlandi, Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____, Remontons de Foucault a Spinoza. In: **L’ inquiétude du discours**. Paris, Ed. Cendres, 1990.

_____, (1982). Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P.(Org.). **Gestos de Leitura**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

_____, **Discurso: Estrutura ou Acontecimento?** Trad. Eni P.Orlandi, 5. ed. Campinas: Pontes, 2006.

REY, J.-M., L’épreuve de la psychanalyse, In : CONIEN , B., et al. (Org.) **Materialités Discursives**, Lille : Presses Universitaires de Lille, p.155-161, 1981.

SALGADO, S.; BUARQUE, C., O berço da desigualdade, In “*O berço da desigualdade*”, UNESCO: Ed. Grupo Santilhana, 2006.

TÉRIADE. **Imagens à La Sauvette**: couverture: papier découpé par Matisse. Verve Paris.1952. Citação sem número de página porque obtida pelo e-mail de Jessica Retailleau (jessica.retailleau@henricartierbresson.org) , da Fondation Henri Cartier-Bresson (www.henricartierbresson.org) , 2 impasse Lebouis, 75014, Paris, em 24 de agosto de 2011.

ZIZEK, S., O espectro da ideologia, In: ADORNO, T., **Um mapa da ideologia**, trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

LEITURA DE TIRA QUADRINIZADA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO VERBO-VISUAL

Carlos Augusto B. ANDRADE²²

João de OLIVEIRA²³

Resumo: O presente artigo é uma proposta de leitura de Tiras Quadrinizadas, baseada em pressupostos do dialogismo bakhtiniano, da teoria da enunciação e da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), observando-se questões relativas ao sujeito enunciador e à interpretação que se constrói por meio das pistas enunciativo-discursivas, marcadas na produção verbo-visual dessas narrativas figurativas e suas cenas enunciativas. O objeto de estudo é uma tira retirada de *site* da internet, na qual se procura analisar a estreita relação entre imagens, texto e contexto desse gênero.

Palavras-chave: Leitura. Tira Quadrinizada. Interação. Discurso. Enunciação. Gênero.

Abstract: *This paper is a proposal for reading comic strips, based on assumptions of bakhtinian dialogism, the theory of enunciation and discourse analysis (DA). The aim is pointing out issues relating to the subject-enunciator and the interpretation that impresses marks through enunciative-discursive, marked on the verbal and visual production of such figurative narratives and their enunciative scenes. The subject of such study is a strip taken from an internet website, in which the close relationship between images, text and context of this speech genre shall be analysed.*

Keywords: *Reading. Comic Strip. Interaction. Discourse. Enunciation. Genre.*

²² Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Linguística e do Curso de Letras da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, São Paulo, SP, Brasil, carlos.andrade21@hotmail.com.

²³ Professor Mestre do Curso *Lato Sensu* Especialização em Artes Integradas e Assessor Técnico da Reitoria, da Universidade Municipal de Taubaté - UNITAU, SP, Brasil, jolyveira@ig.com.br.

Considerações iniciais

Ao realizar alguma atividade de leitura, o homem promove o que se tem denominado de discurso, considerado como a reconstituição do sentido produzido por marcas presentes no objeto lido, seja ele textual ou imagético, e pelo contexto em que ele foi enunciado. Tal discurso funciona pela intervenção do sujeito/leitor, que nele investe sua própria subjetividade. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade que é a do ser, o conceito de “ego”, como afirma (BENVENISTE, 2005, p.286).

Muitas correntes filosóficas e teóricas estudam a linguagem, neste trabalho ela será observada a partir do prisma da interação, no qual o indivíduo, ao utilizá-la, não somente transmite informações ou exterioriza seu próprio pensamento, mas também realiza ações por meio dela e atua sobre o seu interlocutor, interagindo com ele e influenciando-o, como bem apontou Koch (2010).

Para tanto, ao apresentar a análise de uma tira quadrinizada (HQ, tiras de jornal, tirinha), pretende-se observar as possibilidades interpretativas que podem ser realizadas pela leitura desse gênero verbo-visual. A linguagem verbal e a imagética que fazem parte da sua construção encontram-se imbricadas e não seria possível compreender/produzir sentidos plenos sem refletir na relação intrínseca que elas realizam na produção desse gênero.

A partir dessa exposição, importante salientar que o gênero aqui proposto para análise apresenta dois lados a serem observados: o traço do cartunista e seus usos (expressões, posições das imagens no quadrinho e outros), que podem revelar sentimentos das personagens, tempo e espaço das narrativas (temporais ou atemporais), e o texto verbal, que apresenta uma complementaridade à produção de sentido, em uma arquitetura de conjunto, visto que texto sem a imagem ou vice-versa não realizaria os mesmos efeitos de sentido.

Em suma, quando se trata de tiras quadrinizadas, a referência se prende a enredos narrados por meio de vinhetas idealizadas e constituídas por desenhos e pequenos textos, que fazem uso do discurso direto, característico da língua falada. E discutir sobre essa relação entre texto e imagem nessas tiras, a partir de algumas marcas enunciativo-discursivas, exige que se contextualize, em um primeiro momento, o que seria esse gênero discursivo.

O Gênero Tiras Quadrinizadas e o Discurso da Realidade

O formato clássico das tiras quadrinizadas surge no jornal, como ainda hoje são conhecidas. Segundo Patati e Braga (2006), elas advêm das Histórias em Quadrinhos, publicadas em jornal com muita aceitação do público leitor. Em um primeiro momento, devido à escassez de espaço nos jornais para as HQs no formato de várias vinhetas (quadros), para não se perder a popularidade das personagens já consagradas pelo grande público, surge a necessidade de reformatá-las, pensando apenas na forma, ou seja, diminuir o número de quadros.

Com isso, a tira tornou-se uma narrativa-figurativa, inicialmente com três vinhetas, podendo-se dizer que ela está para a HQ como um microconto para o conto. Bud Fisher, em 1907, como aponta Patati e Braga (2006), foi um dos precursores desse gênero, que tinha no jornal a sua esfera de circulação. Suas personagens mais conhecidas foram Mutt e Jeff, uma dupla cômica que apresenta personalidades diferentes, cada uma trazendo destaque à outra.

Observou-se, com o tempo, que, para o desenvolvimento das HQs e conseqüentemente das Tiras Quadrinizadas, não bastava apenas uma seqüência narrativa baseada em desenhos atraentes. O gênero requeria observação profunda na relação entre textos e imagens.

A esse respeito, Patati e Braga (2006) ressaltam:

Percebeu-se, desde o início da implantação das HQs na grande imprensa norte-americana de seu tempo, que não se tratava apenas de sustentar uma série com desenhos atraentes. Havia o problema da adaptação entre texto e desenho: a procura do interlocutor que vai permitir a continuação do diálogo. [...] O desafio era contar a piada rápido, seduzindo leitores, e isso criou soluções gráficas ímpares, como Mutt e Jeff, Krazy Kat (PATATI e BRAGA, 2006, p.33).

Esse fato mostrou ainda que as Tiras Quadrinizadas poderiam funcionar como produção motivadora e inspiradora da opinião pública, passando da simples narração de informações da vida cotidiana para autênticas produções narrativo-argumentativas, ganhando, em muitas delas, uma pitada de humor.

Como todo gênero, as Tiras Quadrinizadas entram como mais uma forma de comunicação humana. Assim como outros gêneros, elas remontam às antigas pinturas rupestres, que tinham como fundamento a necessidade de se marcar uma realidade vivida.

De início, as pinturas rupestres foram marcadas por pinturas estáticas, que, com o tempo, passaram a expressar certo movimento (momento de uma caçada, por exemplo). Tem-se que,

diferentemente do “congelar-se”, que se apresentava como possibilidade apenas descritiva, o “movimento” já se fazia narrativo, porque indicava uma sequência de ações em um composto único.

Tais desenhos que indicavam esses “movimentos” serviram de base para as primeiras HQs sem textos, visto que os textos surgiram no decorrer da constituição do gênero. Portanto, em um processo evolutivo, as pictografias e as ideografias surgem em função da construção de uma narrativa figurativa, como bem aponta Guimarães (2003):

À medida que as imagens pictóricas começam a ficar mais estilizadas e a representar conceitos mais específicos, surgem as pictografias e ideografias. Algumas dessas experiências tinham função puramente comercial, os símbolos ideográficos representavam bens concretos (animais, imóveis, produtos agrícolas) e eram usados para fins contábeis. Curiosamente a forma visual do atual alfabeto ocidental teve origem nestes símbolos de função comercial. Os hieróglifos egípcios, durante muito tempo, foram considerados uma linguagem ideográfica, pois seus símbolos eram muito pictóricos e pareciam representar idéias e conceitos, no entanto, eram uma representação de sons da linguagem falada, ou seja, eram uma forma genuína de Escrita (GUIMARÃES, 2003, p.7).

Dessa forma, o processo de constituição das chamadas Tiras Quadrinizadas parte de uma realidade presente. Nessas narrativas figurativas condensadas, é possível observar que a linguagem oral e a sua representação visual na forma escrita correspondem a como os cartunistas/roteiristas trabalham com o verbal.

Pelo processo produtivo das HQs/Tiras, “o que temos é a variedade do mesmo em série. Não se sai do mesmo espaço dizível, explora-se a sua variedade, as suas múltiplas formas de apresentar-se” (ORLANDI, 2005, p.180). É nesse espaço, entre a realidade e a ficção, que os dizeres daqueles que produzem e daqueles que consomem tal gênero assumem cada qual seus atos sempre móveis de responsabilidade enunciativa.

Para Guimarães (2003), a presença do texto escrito nas HQs (tão natural a alguns leitores) não se pautou no imediatismo (imagem e fala). Segundo o autor, durante muito tempo, ela não foi utilizada com o propósito de representar a então realidade dissertativa. Isto somente foi ocorrer no começo do Século XIX, a partir do uso dos balões indicativos de diálogos.

Ainda segundo o mesmo autor, a partir desse momento, com o desenvolvimento da linguagem escrita (representação visual codificada e simplificada da fala humana), dentre várias figuras de linguagem, a Onomatopéia, como um recurso, encontrou sua própria representação gráfica.

Na História em Quadrinhos, a Onomatopéia tem a mesma representação gráfica usada na linguagem escrita e, assim como o balão, aparece inserida no meio da

imagem pictórica, próxima à fonte do som. Normalmente é desenhada de acordo com as características do som. É difícil precisar quando a Onomatopéia começou a ser usada de forma intensiva nas Histórias em Quadrinhos, inseridas no meio da imagem, mas no Século XIX elas já apareciam, assim como os diálogos, de forma indireta no meio dos textos escritos abaixo das imagens (GUIMARÃES, 2003, p.9).

Além disso, o grafismo encontrou nesse gênero uma grande possibilidade de variação de formas de representação dos sentidos desejados. Escrever com letras maiúsculas, por exemplo, significa gritar.

Quanto ao uso da linguagem escrita, o argumento presente é o de que esse gênero discursivo deve restringir o uso das legendas ao mínimo, podendo, obviamente, fazer uso de “cortes narrativos”. Dessa forma, são bem-vindas as expressões “enquanto isso”, “em tal lugar”, “após tal coisa”.

Embora a característica principal das HQs seja a narração por meio da imagem, “o texto escrito é um recurso imprescindível e que pode ser usado pelo autor para aumentar o nível de produção de sentidos dessa narrativa” (idem, p.11).

Frente a um panorama mais reflexivo sobre as Tiras Quadrinizadas, especificamente no campo dos estudos linguísticos, elas estariam vinculadas ao que Bakhtin (2011) chamou de gênero discursivo secundário, porque surgem em circunstâncias de comunicação cultural na forma verbo-visual, que retratam uma comunicação espontânea.

Assim, é possível afirmar que elas objetivam narrar fatos que reproduzem uma conversação natural, com interação plena entre as personagens. O conjunto de quadros (imagens e texto, ou apenas imagens que induzem a um determinado ou possível discurso), por exemplo, responde pela transmissão do contexto enunciativo emanado ao leitor. E que, neste caso, o contexto resulta de um discurso verbo-visual, no qual tanto os desenhos quanto as palavras são necessários ao entendimento pleno da história.

No tocante ao específico das HQs, Eguti (2001) comenta que o texto escrito não é espontâneo nem natural, como seria em uma interação face a face, pois se trata de uma obra em que o autor cria os diálogos e as situações que envolvem os falantes antes de sua circulação.

Além disso, o espaço e o tempo em que os fatos ocorrem são produtos de um planejamento prévio. Todavia, embora tenham as concepções do gênero na base da escrita, visto se reproduzirem a partir de um roteiro (entendidas como um processo de elaboração prévia), mesmo que expressando a oralidade, importante lembrar-se de que os quadrinhos utilizam de forma essencial a linguagem visual.

Em sendo assim, toda leitura deve se pautar (também) em outros elementos, como a forma e a distribuição dos quadros, os balões e as legendas. Para Eguti (2001), esses elementos de composição auxiliam os recursos linguísticos (discurso direto, onomatopeias, expressões populares), imagéticos (gestos e expressões faciais) e paralinguísticos (prolongamento e intensificação de sons) na compreensão da narrativa.

Por essa razão, observa-se que o gênero Tiras Quadrinizadas contém um conjunto de vozes que se agregam para a constituição de um produto, o qual se torna expressivo elemento de comunicação social, assim como as HQs, suas precursoras. Ainda, que o locutor/enunciador primeiro (o autor) apoia-se no ponto de vista do locutário/enunciador segundo (o leitor) e vice-versa. Ou seja, enunciatóres-enunciatários estarão em processo circular permanente de produção de sentidos.

Dessa forma, o que se percebe é que, no decorrer de todo o processo narrativo de uma Tira Quadrinizada, surgem novos locutores/enunciadores que, em processo polifônico, reestruturam textos em novos contextos (novas realidades). Ou parafraseiam situações, na expressão de suas necessidades, responsabilizando-se pelo discurso ou pela forma que os apresentam, conforme pode ser observado na análise a seguir.

Para efeito da análise proposta, é fundamental resgatar o conceito de cenas da enunciação trabalhadas por Maingueneau (2010). Para o autor, há três, dependendo do ponto de vista que se assume:

- a) Cena englobante: corresponde ao tipo de discurso (filosófico, poético, político, publicitário);
- b) Cena genérica: corresponde ao gênero do discurso, que define seus próprios papéis. Ela está ligada a uma instituição discursiva, ou seja, é o contrato associado a um gênero de discurso;
- c) Cenografia é aquela com a qual o coenunciador se confronta, corresponde ao contexto que a obra implica. Não se trata de um cenário ou de um quadro já construído e independente no interior de um espaço. Trata-se da cena de fala que o discurso pressupõe, para que possa ser enunciado. Esta cena se apoia na memória coletiva, a fim de legitimar um enunciado e, ao mesmo tempo, ser legitimada por ele.

A partir dessas questões abordadas, ao realizar a análise, não se pode deixar de lado que, com o passar do tempo, além de manter o jornal como maior veículo de suporte, as Tiras Quadrinizadas passaram, com o advento das tecnologias, a ocupar lugar em blogs e *websites*, sendo que muitas delas foram reunidas em livros.

A Tira Quadrinizada que será analisada neste trabalho foi retirada de um site, e está diretamente ligada a uma realidade social, que é a Telenovela.

Leitura de uma Tira Quadrinizada: interação com o gênero e suas possibilidades de leitura

A Tirinha, a seguir, intitulada “4 estágios pelos quais passa todo telespectador de telenovela” foi extraída do Site “Ivo Viu a Uva (Charges, Tirinhas e Quadrinhos de Humor)”, publicado sob o nº. 151 da listagem de tirinhas que compõem aquela página específica, datada de 13 de setembro de 2009. O suporte apresentado está disponível em <http://www.ivo viuauva.com.br>, e o contato oferecido para as possíveis críticas e solicitações em rubens@ivo viuauva.com.br.



E quando começa outra novela todo o processo recomeça a partir do estágio 1.

Figura 1 – Tira Quadrinizada

Ainda que seja oferecido ao leitor um possível contato, vale ressaltar que em nenhum momento o nome completo (ou até real) do autor é revelado, o que leva a um possível descomprometimento crítico ou até a uma ação invariavelmente experimental por parte dele.

Para conhecimento, no Site “Ivo Viu a Uva”, tem-se a seguinte apresentação do autor:

Tudo começou quando de um estalo me veio a idéia de postar umas tirinhas na internet, de forma bem despreziosa. Comecei com um blog no Blogger, o nome surgiu meio que por acaso: “Ivo Viu a Uva” tinha uma sonoridade engraçada, além

de ser uma frase que todo mundo já tinha ouvido falar (Como não? Você nunca fez o prezinho?). De início eram apenas rabiscos feitos em caneta Bic no verso de folhas de papel sulfite de rascunho. Com o tempo, alguns personagens começaram a aparecer, como o casal Ivo e Eva, que vira e mexe fazem sua aparição aqui por estas bandas; aprendi a aplicar cor nos desenhos, o blog começou a ganhar corpo e tomar o jeitão que ele tem hoje. Agora com uma hospedagem própria dá pra contornar as limitações do Blogger e deixar o blog com o jeitão que sempre quis. Mas o que me deixou realmente feliz com o blog foram vocês, leitores, terem aparecido e realmente curtido as histórias, o que tem sido, para mim, uma grande surpresa e o maior estímulo para melhorar cada vez mais este site.²⁴

O Site está no ar desde sete de março de 2008, o que pode sustentar que o desenvolvimento de suas atividades é constante. No comparativo dos desenhos frente ao tempo de exposição do Site, é possível observar que as tiras quadrinizadas sofreram mudanças de traços, ganharam cores. Por sua vez, que a apresentação do Site continua a mesma até a presente data.

Em continuidade às condições de produção, em quatro quadros são narrados quatro estágios que levam uma telespectadora ao vício por uma nova telenovela. Da maneira como são expostos os quadros (ainda que apenas quatro), tudo leva a crer que a atitude de alguém que acompanha telenovelas é fato repetitivo a cada nova programação do gênero. Ou seja, o mesmo fato/atitude ocorrerá a cada findar e iniciar de uma nova telenovela: um momento de recusa, seguido de momentos de êxtase, que se chamará, aqui, de “êxtase midiático”, devido às características do suporte em que as telenovelas se encontram.

Dessa maneira, é percebido que o assunto abordado corresponde a uma irônica crítica ao público que assiste à telenovela (no sentido de acompanhá-la diariamente), visto que o produto televisivo é apresentado pelo autor como algo que vicia o telespectador. Enfim, pode-se dizer que ele faz um comparativo com as drogas, mesmo que o vocábulo “droga” não tenha sido utilizado e apareça somente como um subentendido.

O modo de dizer recai sobre a coloquialidade da língua, especificamente ao expor diálogos apresentados nos balões da Tira Quadrinizada. Dessa forma, a narrativa concentra-se nas características do texto falado. Os desenhos, por sua vez, contribuem para o entendimento e a compreensão dos aspectos dessa oralidade, complementando o significado do texto escrito.

Tem-se, então, que o sujeito principal do texto analisado é o próprio narrador, que enquadra as próprias falas, antes de lançá-las ao discurso direto entregue às personagens, inclusive numerando-os: 1. Recusa inicial; 2. Propaganda, 3, Experimentação, 4. Vício total.

²⁴ CONTATO: rubens@ivoviuauva.com.br, de 7 mar 2009 a 14 fev 2011. Disponível em:

Dessa forma, o objeto apresentado consiste em quatro estágios numericamente demarcados: do título ao quarto quadro. Números e nomes a cada uma das fases apresentadas.

No conjunto textual da Tira Quadrinizada, o primeiro estágio é intitulado “Recusa Inicial”, no qual uma telespectadora faz comentários negativos a uma possível amiga sobre os primeiros capítulos de uma nova telenovela. A questão da amizade pode ser marcada pelo conhecimento enciclopédico que o leitor tem em relação às donas de casa, que fazem comentários sobre as telenovelas às quais elas assistem.

Não há na imagem nenhum objeto que represente o local em que elas estão, poderia ser dentro de casa, na sala e até no quintal, ou em qualquer outro lugar/espço. No entanto, a sequência parece mostrar que a amiga está visitando a personagem central da história.

O texto dos diálogos coopera com o que o narrador chamou de “recusa inicial”, marcada principalmente pela lexia “chata” e pela expressão “nem quero saber de assistir”.

Na segunda vinheta, intitulada “Propaganda”, o autor coloca essa telespectadora isolada frente à televisão, a ouvir uma sedutora propaganda dessa nova Telenovela: “Convulsões de Paixão”. Por mais que a personagem tenha dito que a telenovela era chata, ao passar pela televisão, sua expressão mostra grau de interesse, o qual se apresenta marcado pelo olhar enviesado que a ilustração apresenta. A personagem não está voltada para a TV, mas seu olhar sim.

Já no terceiro estágio, intitulado “Experimentação”, o cartunista a posiciona no sofá que está diante de uma TV, com o controle remoto em mãos, como a oferecer a ela uma oportunidade ao novo (e repetitivo) produto televisivo. Um experimento que essa telespectadora aceita tal qual o livre arbítrio de imposição frente ao argumento da propaganda anterior.

No comparativo às “drogas”, o que pode ser entendido é que o controle atua, por exemplo, como um cigarro (comum ou “especial”), uma dose de qualquer bebida alcoólica, um medicamento. Por sua vez, que a TV, especificamente a tela e a sua representação, passam a ser a imagem mental daquele que a assiste (ou se droga).

No quarto e último, no mesmo sofá, agora junto ao suposto marido, completamente compenetrada, ela assiste viciosamente à Telenovela, como algo que já faz parte do próprio cotidiano. Até a atenção que poderia dar ao suposto marido é negada, devido ao descomedimento de atenção dado ao produto televisivo, marcada pela onomatopeia indicadora de silêncio e representada pela onomatopéia “shhh”. A este estágio o autor chamou “Vício Total”.

Possível, mais uma vez, aprofundar-se para o entendimento do ambiente “sala de TV”. Em sendo “vício total”, a sala pode ser vista como um ambiente de refúgio aos viciados. E se distante do local, qualquer som da TV (retorno a uma segunda parte do capítulo diário, por exemplo) poderá fazer com que um “viciado em telenovela” se desloque de qualquer outro cômodo da casa, para aquele no qual está a TV ligada: ação repetitiva (vício).

Quanto ao citado, essa ação é inocentemente denominada “forma mecânica”, contudo, pode representar uma anomalia social. Quando coletiva, frente aos milhões de telespectadores atingidos por esse vício, uma epidemia. No bojo, mesmo sendo uma “inocente” tira quadrinizada, a crítica ganha volume.

Na cena englobante, tem-se o discurso proferido, sendo do tipo literário/crítico, com certa ironia abusiva. O nome dado a cada um dos quadros remete o leitor às primeiras telenovelas, que ainda se pautavam no formato das radionovelas (assumidamente melodramas). Ou seja, praticamente o autor se apresenta como um narrador que anuncia cada uma das passagens da Tira em questão. Lembra as tradicionais falas “No próximo capítulo”, “Sobre o patrocínio de”, dentre outras que marcaram época no histórico das telenovelas.

Não bastasse, no título “Convulsões de Paixão”, lançada na voz da propaganda, a palavra “convulsões” pode não remeter apenas à comoção, mas também à baderna. Assim como a um mal-estar típico daquele sujeito (telespectador ou noveleiro) que ingere uma dose excessiva de um determinado tipo de droga (cigarro, álcool, medicamento).

Dessa forma, o que se anuncia é que os textos novelísticos podem constituir um volume de palavras vazias, que não oferecem nenhum tipo de saber. Eles são apenas ingeridos por atores e “despejados” aos telespectadores. E tudo dirigido, até porque é tido que os vícios se vinculam às imposições sociais, morais, religiosas e tantas outras.

No entanto, na contramão dessa crítica, Tesche (2004) comenta que as telenovelas são vistas como objetos de conversas informais, com propostas de debates que ultrapassavam as esferas convencionais de outras narrativas ficcionais, porque fornecem ao cidadão comum elementos de opinião sobre questões de interesses diversos, por meio de enunciados diversos, os quais se estruturam sob a responsabilidade de seus condutores.

No paralelo a esse comentário, mesmo que ainda seja sustentado o valor narrativo de uma telenovela (arte e produto), o entendimento básico frente à crítica do autor da Tira Quadrinizada pode ser o de que, assim como a gíria, o texto de uma telenovela, devido à soma de elementos que a

compõem, reduz-se a um misto vocabular pautado em frases, períodos e orações muitas vezes desconexas, repetitivas e sem conteúdo de valor, porque desgastado.

E se pensado dessa forma, considerados viciantes, os momentos das telenovelas marcados pelo título do último quadro “Vício Total” da Tira Quadrinizada poderia representar que a questão da responsabilidade enunciativa estaria apenas em quem produz a novela, deixando de lado, outros responsáveis, tais como aquele que dirige, aqueles que atuam, todos os demais envolvidos no processo, inclusive os patrocinadores.

Nessa concepção, para que se possam fazer correlações entre a enunciação e a responsabilidade do enunciado, Ducrot (1984) *apud* Rabatel (2004) comenta que o produtor físico do enunciado é aquele que fala ou escreve. O locutor, aquele que está na origem do enunciado (o autor de um texto). O enunciador, aquele que assume a responsabilidade pelo enunciado que circula no texto (a voz ou as vozes), portanto a responsabilidade enunciativa.

No específico, o autor torna-se o primeiro responsável pelo dito, mas não o único, no caso das telenovelas. Ressalta-se, que ele não é, todavia, necessariamente, o responsável por uma possível “verdade” desse dito, porque a exposição da crítica na Tirinha Quadrinizada que trata das telenovelas é a forma como tal autor as vê. Tem-se, então, que o papel de enunciador está vinculado à assunção dessa responsabilidade, em suas várias formas de materialização.

Em razão disso, a intencionalidade clara da Tira Quadrinizada apresentada é a crítica àqueles que assistem às telenovelas, denominados “telespectadores viciados”, e não apenas telespectadores.

Na cena genérica, tem-se que é o espaço estável, o próprio quadro cênico do discurso, que é a HQ. No específico, a Tirinha Quadrinizada.

Relativo à cenografia, ou seja, à instância da cena da enunciação construída no/pelo texto, o que pode ser observada é a condição de apresentação da narrativa. Na sequência, um espaço de encontro entre duas amigas, o qual não se propõe à definição. Pode ser qualquer espaço externo à casa ou a própria casa.

Retomamos a Tira, neste momento, para apresentar uma análise por quadro (vinheta):



Fig. 2 – Quadro 1(Q1)



Fig.3 – Quadro 2(Q2)



Fig. 4 – Quadro 4(Q4)

Assim, se considerarmos as cores dos quadrinhos, especificamente Q1 e Q2, pode-se aceitar a hipótese de que elas estavam dentro da casa. A amiga, neste caso, era uma visita. Ambas estavam em pé e não sentadas no sofá azul. Após, no Q2, tem-se o interior de uma casa. No Q4, ainda no interior dessa casa, a presença de um “suposto” marido.

Em síntese explicativa, o que se pode perceber é que, quanto à topografia, tem-se um local de encontro entre as duas amigas (visto como não determinado), que pode ser considerado como uma via pública ou o interior da casa (sem definição). O vazio cênico em Q1 descentraliza opções, levando o leitor às personagens e a seus textos, e não ao espaço cênico.

Após (Q 2, Q3 e Q4), o que se projeta é um claro interior da casa da telespectadora, em uma possível sala de TV. Há a presença de um sofá e da TV, que concretizam essa informação.



Fig. 5 – Quadro 1(Q1)



Fig. 6 – Quadro 2(Q2)

Como se observa, quanto à cronografia, no Q1, pode ser um encontro casual em qualquer horário do dia (ou uma visita, se considerada em casa), no horário em que não está sendo transmitida a referida Telenovela. Porém, no Q2, há um marcador preciso do tempo: o advérbio “hoje”, o que indica que essa Telenovela ainda será apresentada. Ou seja, subentende-se o “depois”, o “mais tarde”, o “em outro horário”, que não aquele no qual essa telespectadora se posiciona.



Fig. 7 – Quadro 3(Q3)



Fig. 8 – Quadro 4(Q4)

Já nos Q3 e Q4, acima, tem-se que ocorreu a “re-experimentação” em um determinado dia pela personagem (e ela se apresenta sozinha), quando do horário daquela Telenovela.

No Q4, outro dia, que pode ser entendido até como bem distante do tempo demarcado no Q3, visto que o “vício” já se apresenta demarcado no silêncio solicitado pela telespectadora ao suposto

marido, que está junto a ela no sofá. Percebe-se que não há uma expressão do tipo “uma semana depois” ou “um mês depois”. Mais uma vez, o tempo pode ser subentendido.

Quanto aos desenhos, essencialmente quanto às cores, nenhum facilitador para os períodos noite ou dia. Isto sem tratar das vestimentas, que, nesse gênero, induz o leitor à fixação plena. Para reforço no entendimento, a informação visual que se tem em outras Tiras Quadrinizadas é a de que somente em ocasiões especiais é que as personagens trocam de roupa.

No tocante à expressão fisionômica da personagem telespectadora, uma curiosidade: apenas o traço indicativo à boca é que conduz o leitor à plenitude do discurso: crítica (Q1), dúvida (Q2), descompromisso (Q3) e vício (Q4).

Por sua vez, o olhar dessa personagem pode ser indicativo ao mesmo que ela pode ter oferecido frente a outras telenovelas (fíndar e iniciar). Um olhar de alguém que já se viciou, porque, embora minúsculo em desenho (traços), fixo em expressão.

Ainda sobre a condição temporal da Telenovela em foco, difícil afirmar que ela corresponda a um produto exibido no período noturno, visto que há alguns anos muitas delas vêm sendo exibidas no período vespertino, o que já se tornou hábito (ou vício?) no Brasil. E não mais em apenas um canal de TV aberta, visto que hoje muitos canais, em vários horários, se renderam às telenovelas.

No entanto, a presença masculina, frente ao perfil feminino da personagem, pode levar à possibilidade de ela ser uma Telenovela exibida atualmente às nove da noite.

Para essa possibilidade, observou-se o ritmo da Tira Quadrinizada, que se prende ao tradicional. Deste modo, pode-se entender que o suposto marido chegou a casa apenas à noite, após o expediente de trabalho. E mais, que ao questionar a suposta esposa sobre a Telenovela que está sendo exibida, tem-se a impressão de que não acompanha essa Telenovela.

Ou talvez, no acentuar desse tradicionalismo autoral, que ainda guarda resquícios, de que “telenovela não é coisa de homem”. Ele está ali apenas porque a suposta esposa também está, o que é o comprovante de mais uma característica tradicional.

Contudo, pode-se também discutir o mérito às idades das personagens, na tentativa de posicioná-las como aposentadas (pelo menos o homem, se apoiado nesse tradicionalismo). E se nessa realidade, a referida Telenovela pode ser apresentada (ou retransmitida) no período da tarde. Tem-se que, se as personagens fossem vistas apenas por meio da cronologia etária, esta seria uma possibilidade. O suposto marido, neste caso, teria chegado da rua (qualquer lugar) e não necessariamente de uma empresa.

Em mais um aparte, que a expressão brasileira era “novela das oito” (hoje “das nove”), isto para as noturnas, apresentadas logo após os tradicionais telejornais da noite. Em licença linguística, “das nove” tornou-se um termo mais honesto ao vocábulo, afinal “nove” é a base para a formação da palavra “novela”, que advém de novelo, aquilo que vai se desenrolando²⁵.

Quanto ao indicativo do vício, ele está no fato (conhecimento enciclopédico) de uma telenovela ser apresentada seguidamente à outra. Um momento da consciência desse vício (na narrativa) está em “Nem quero saber de assistir”, fala dita pela amiga da telespectadora no Q1.



Fig. 9 – Quadro 1(Q1)

Por sua vez, a força da propaganda está no Q 2, em “Hoje, em ‘Convulsões de Paixão’: Ana tenta resistir às investidas de Caio!” Observados os vocábulos da construção, tem-se a própria revelação de o fato dado como condição real. A telespectadora, “hoje”, terá “convulsões de paixão” pela telenovela e não irá resistir à tentação de assisti-la.



Fig. 10 – Quadro 2(Q2)

Nesse caso, é pouco achar que o autor apenas se refere à Telenovela. É, na verdade, um quase Q1 (específico) inserido no Q2. Uma realidade ficcional (a da telespectadora) em outra realidade ficcional (a chamada da Telenovela), que é a chamada do próprio autor da Tirinha.

Há também a presença da autocrítica, quando, logo no Q1 a telespectadora se utiliza da palavra “chata”. Ainda que questione, procura uma cúmplice para se livrar do vício.

²⁵ DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊ. Significado de “novelo”: s.m. Bola de fio enrolado. Fig. Embrulhada, enredo. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/novelo/>. Acesso em: 17 fev 2011, 22:24:12.

Tem-se que é fato para as questões subjetivas a busca de cúmplices e não de respostas. As respostas os questionadores já as têm. Tanto que o termo se transforma em “chaticice” no Q3. Porém, nos dois momentos o termo e sua variante se tornam apelativos, quando do uso de “não?” em (Q1) e de “né” em (Q3).



Fig. 11 – Quadro 1(Q1)



Fig.12 – Quadro 3(Q3)

No Q4 ainda se tem a expressão “vício total”, o que leva a crer que “vício” é diferente de “vício total”. E telenovela, neste caso, provoca esse vício total, como se a cada novo capítulo ocorresse um novo “trago”.



Fig. 13 – Quadro 4(Q4)

Pura catarse e não exatamente uma Função Catártica do autor. Tanto que não bastou à telespectadora um simples “psiu” frente à indagação do suposto marido: “A de tapa-olho é a vilã?” (Q4). Ela produz um som plenamente animalesco “shhh”, uma onomatopeia. Pressupõe-se uma construção frasal extremamente corretiva, como: “Cale a boca. Fique quieto. Está me atrapalhando...”

No geral, a cada quadro uma mudança de comportamento frente ao tópico. Ocorre, então, uma mudança do tópico discursivo. Segundo Fávero et al (2005, p.37), “tópico é o elemento estruturador da atividade conversacional”. O Narrador, na terceira pessoa, que introduz o texto, manifesta-se como o EU do discurso: Recusa Inicial (Q1), Propaganda (Q2), Experimentação (Q3) e Vício total (Q4).

Considerações finais

Por meio deste estudo, é possível afirmar que é mediante a enunciação que se estabelecem ao mesmo tempo um *eu* e um *tu*, pois, ao apropriar-se da língua, o *eu* “implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este *outro*” (BENVENISTE, 2006, p.84). Também, que além da categoria pessoa (enunciador-enunciatário), o ato de enunciação instaura as duas outras instâncias: a de espaço e a de tempo.

Neste estudo, foi possível somar a informação de que, ao se apropriar da palavra (o texto roteiro denominado Tirinha Quadrinizada), o sujeito (autor) se localiza tanto em termos de espaço quanto de tempo (na ficção e na realidade do leitor).

Ele constrói o seu mundo e a ele próprio, quando se constitui como enunciador-enunciatário (locutor/narrador/enunciador), por meio da apropriação do discurso verbo-visual como realização pessoal. Apropriação que se faz por meio da “discursivação, que é o mecanismo criador da pessoa, do espaço e do tempo da enunciação” (FIORIN, 2005, p.43).

Contudo, mesmo que essa realização pessoal de apropriação da língua (e da linguagem em quadrinhos) seja instaurada por meio de compreensão semiótica, que é de natureza social, é sabido que todo enunciado se constrói direcionado e condicionado por ânimos que agem sobre um determinado indivíduo: a individual e a social. Isto de acordo com Bakhtin (2010).

Assim, a “força individual é ela própria constituída social e historicamente por meio das relações semióticas que produzem o surgimento da consciência individual que emerge durante os processos de interação verbal” (MUNGIOLI, 2008, p.8-9).

Dessa maneira, a enunciação individual não pode ser dissociada do todo social e histórico no qual ela se insere, e com o qual dialoga de forma constitutiva e interpretativa, pois se sabe que toda palavra (entendida aqui em sua dimensão discursiva também não verbal), demanda de uma resposta, ao que Bakhtin/Valoshinov (2010) chamou de uma “contrapalavra”.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (VALOSHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. **Problemas de lingüística geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães *et al.* 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

EGUTI, C. A. A Representatividade da oralidade nas Histórias em Quadrinhos. **Dissertação de Mestrado**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2001.

FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O. e AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita perspectiva para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 2005.

KOCH, I. V. G. **A Inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GUIMARÃES, E. Integração texto/imagem nas histórias em quadrinhos. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVI. **Congresso**. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – 2 a 6 set. 2003, p.5-11.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

MUNGIOLI, M. C. P.E. Discurso na Telenovela: A construção de um Sentido de Nacionalidade. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Congresso**. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008, p.8-9.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PATATI, C. e BRAGA, F.. **Almanaque dos quadrinhos**: 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

RABATEL, A. **Argumenter en racontant**: (re)lire et (re)écrire les textes littéraires. Bruxelles: De boeck université, 2004.

TESCHE, A. M. A vingança da mimesis: historicidade e midiatização da cultura na narrativa seriada televisiva. **Revista Fronteiras** – estudos midiáticos, UNISINOS, VI (1): 133-147, jan / jun 2004.

LEITURA DO TEXTO CINEMATográfico: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO NA ARTE

Eliete Correia dos SANTOS²⁶

Maria de Fátima ALMEIDA²⁷

Resumo: O objetivo desse trabalho é fazer uma análise dialógica do discurso na arte cinematográfica. O aporte teórico é baseado em Bakhtin e o Círculo. A pesquisa comprova a concepção de linguagem dialógica, marcada pela presença do outro, na vida ou na arte; a unidade do texto pode ter uma harmonia das vozes (polifonia) ou o apagamento das vozes discordantes (monofonia). No artístico, a inter-relação do autor, do leitor e da obra deve ser colocada lado-a-lado como partes de um todo, pois as potencialidades da forma artística são representações dos enunciados das ações cotidianas, portanto aceitas ou não por uma sociedade.

Palavras-chave: Análise dialógica do discurso. Discurso na arte. Sociointeracionismo.

Abstract: *The aim of this paper is to analyze the dialogic discourse in cinematic art. The theoretical framework is based on Bakhtin and the Circle. The research proves the dialogical conception of language, marked by the presence of the other, in life or in art; the unity of the text may have a harmony of voices (polyphony) or deletion of the dissenting voices (monophony). In art, the interrelation of the author, the reader and the work should be placed side by side as parts of a whole, because the potentialities of the art form are representations of the utterances daily actions, therefore, accepted or not by a society.*

Keywords: *dialogic analysis of discourse. Discourse in art. Socio interactionism.*

²⁶ Doutoranda em Linguística (PROLING/UFPB/CAPES) e Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG). Professora da UEPB/CCBSA/Campus V e atua nas disciplinas de Oficina de Texto I e II. Tem experiência também em Redação Publicitária e Jornalística. Membro dos grupos de pesquisa: Arquivologia e Sociedade, Estudos em Arquivologia e Sociedade – GEAAS, na Universidade Estadual da Paraíba e do Grupo de Pesquisas em Linguagem, Enunciação e Interação/GPLEI da UFPB e atua na linha de pesquisa: Discurso e Sociedade (UFPB). E-mail: professoraeliete@hotmail.com

²⁷ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. É professora adjunta IV da Universidade Federal da Paraíba - Campus I em João Pessoa. Participa do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING na área da Linguística e Práticas sociais na Linha de pesquisa Discurso e Sociedade com ênfase em Linguagem, Discurso, Interação e Sentido. É líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação – GPLEI. Atualmente, participa de Estágio Pós-doutoral na UnB com pesquisa sobre leitura e formação docente.

Introdução

A ideia desse trabalho surgiu ao assistirmos ao filme *Freedom Writers* (conhecido no Brasil como *Escritores da Liberdade*) e das diversas discussões²⁸ sobre as principais noções formuladas no âmbito dos trabalhos do Círculo de Bakhtin que fundamentam a constituição de uma Análise Dialógica de Discurso (ADD).

Ler o filme, um texto verbo-visual, nos remete a várias reflexões, sejam pedagógicas, filosóficas, sociais, culturais; porém para esse trabalho, baseando-se nas cenas, levantamos as seguintes questões: 1. Como o cinema pode ser concebido com valor artístico, mas, sobretudo, em seu significado social e histórico? 2. O filme *Escritores da Liberdade*, entendido como texto polifônico, possibilita uma posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico?

Contextualização do filme “Escritores da Liberdade”

Escritores da Liberdade é uma obra diferente de várias que já conhecíamos, pois seu estilo é pedagógico, com uma professora apaixonada, humana, acima de tudo educadora que incentiva os alunos a lerem literatura, ponto de partida para testar a vocação de cada um para escrever desde um diário sobre o cotidiano trágico de suas vidas até uma poesia *hip hop* ou um livro de ficção, que possibilita aos alunos ouvirem sua própria voz, diferentemente de protagonistas como o “O triunfo”, “Sociedade dos poetas mortos”, “Escola da vida” que parecem mais teatrais, ou autoritário como “Meu mestre, minha vida”.

É um filme norte-americano lançado em 2007, dirigido por Richard La Gravenese, inspirado nos eventos reais narrados pelo livro *The FreedomWriter’s Diaries (Os diários dos escritores da liberdade)*, baseado nos relatos da professora Erin Gruwell (interpretada por Hilary Swank) e de seus diversos alunos. Essa história deu origem também à *Fundação Escritores da Liberdade*²⁹ que

²⁸ Essas discussões aconteceram nas aulas da disciplina **Tópicos Especiais em AD: Análise Dialógica do Discurso – ADD**, da pós-graduação em Linguística – PROLING/UFPB. Ampliamos o debate sobre essa temática numa comunicação realizada na ABRALIN – Curitiba, em fevereiro de 2011.

²⁹ No site da Fundação www.freedomwritersfoundation.org, podemos conhecer várias ações dessa instituição. Uma delas, chamada de “Speaking Engagements” consiste em Erin Gruwell e os *Escritores da Liberdade* oferecer grupos de estudo em alojamentos de juvenis para professores a

desenvolve várias ações em prol de estudantes que necessitam de bolsa de estudos e programas de formação continuada para professores.

Em 1994, na sala 203 de uma escola em Long Beach, Califórnia, Erin Gruwell, professora de Língua Inglesa e Literatura, enfrentou sua primeira classe de alunos, rotulados pela administração do colégio como adolescentes "em risco" ou "problemáticos". A classe era uma mistura de Afro-americanos, de Latinos, de Cambojanos, de vietnamitas, entre outros, muitos dos quais cresceram em vizinhanças agressivas e participavam de gangues de rua em Long Beach. Nas primeiras semanas de aula, os estudantes obstruíram a aula mostrando que não estavam interessados no que a docente tinha a ensinar, inclusive fazendo apostas sobre quanto tempo ela duraria em sua sala de aula. Atitudes que indicavam rejeição à nova professora, vista pelo corpo discente, como representante do domínio dos brancos nos Estados Unidos.

Apesar de aos poucos demonstrar desânimo em relação às chances de êxito no trabalho com aquele grupo, Erin não desiste de sua empreitada. Mesmo não contando com o apoio da direção da escola e dos demais professores, ela acredita que há possibilidades reais de superar as mazelas sociais e étnicas ali existentes.

Um fato muda o direcionamento da história. Quando uma caricatura racial de um dos estudantes afro-americano circulou na sala de aula, Erin Gruwell interceptou irritadamente o desenho e comparou-o às caricaturas dos judeus, feitas por nazistas durante o holocausto. Os estudantes responderam de forma confusa à sua comparação, o que chocou a professora ao descobrir que muitos de seus alunos nunca tinham ouvido sobre holocausto. Entretanto, quando perguntou quantos em sua classe tinham sido alvos de disparos, quase todos levantaram as mãos. Isto deixou Erin Gruwell chocada, porém inspirada a não desistir deles.

Assim, ela acredita no potencial de cada um de seus alunos, escuta-os e se importa com eles, conquistando a confiança do grupo e muda seus destinos, ao ajudá-los a resgatar, por meio da leitura e da escrita, a autoestima e a esperança de viver.

líderes de negócio. Outro trabalho é o Instituto Escritores da Liberdade, onde professores são treinados a usar o método adotado pelos mesmos em um seminário de cinco dias de duração, dado por Gruwell, que conta com o suporte dos originais Escritores da Liberdade. Há também o Programa de Bolsa de Estudos, que fornece suporte acadêmico e financeiro para os estudantes que possuem instabilidade financeira e familiar; estudantes que são os primeiros de suas famílias a se formar no colégio e frequentar uma faculdade; estudantes que têm o inglês como segunda língua; estudantes que possuem dificuldade de aprendizado; estudantes que estão em risco de largar o colégio.

A trama do filme gira em torno da necessidade de criarmos vínculos reais em sala de aula, conhecendo nossos alunos, despertando para suas histórias de vida. Para isso, a metodologia de ensino empregada pela professora é iniciada com a leitura do livro “O Diário de Anne Frank³⁰” e a escrita de seus próprios diários. Além disso, a docente busca fazer os alunos refletirem a respeito de suas vivências, estabelecendo uma relação com o texto lido e percebe que é preciso romper os muros da sala de aula, organizando uma visita ao museu do holocausto. Essa visita possibilitou aos jovens saberem os efeitos traumáticos da ideologia da “grande gangue” nazista, que provocou a 2ª Guerra Mundial e o holocausto, e também reconhecer as semelhanças com suas “pequenas gangues” da escola.

Interação do discurso na vida e na arte: linguagem cinematográfica dos Escritores da Liberdade

O cinema possui linguagens específicas, e seu discurso poderia ser estudado a partir de conceitos de estruturas das cenas, ou pela sequência narrativa das cenas fragmentadas, ou pela conciliação dos vários gêneros que compõem o gênero filme. O que nos interessa, nessa seção, é a contemplação artística via leitura de uma obra que começa pela imagem visual das palavras associadas a outros fatores verbais, como articulação, imagem sonora, entoação, significado, enfim para além da fronteira do linguístico, uma análise sociológica (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1976). Segundo esses autores,

³⁰ Este livro é talvez uma das obras mais vendidas e conhecidas em todo o mundo. Nele se retrata uma época histórica, 2ª guerra mundial. É um diário da vida num pequeno anexo, de 12 de Junho de 1942 a 1º de Agosto de 1944, da família de Anne Frank, uma família igual a tantas outras, mas judia. Esta era uma razão crucial, do ponto de vista dos alemães, para serem perseguidos pelas tropas de Hitler. O diário transmite as angústias, as emoções de uma criança perante o terror que a cerca, sob a forma de cartas a uma amiga imaginária a que chamou de "Kitty". No início, ainda em liberdade, Anne Frank descreve o seu dia-a-dia, normal e em tudo semelhante ao dia-a-dia de qualquer adolescente de 13 anos. Progressivamente vamos sendo envolvidos na sua angústia e nos problemas de uma vida partilhada no pequeno anexo por oito pessoas. Termina com a invasão do anexo pela "GrünePolizei", a prisão dos habitantes, que foram levados para campos de concentração. O anexo foi depois pilhado pela Gestapo. É comovente saber que não se trata de uma simples história de ficção, mas testemunha um período crucial na história da Europa e do Mundo.

é preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe. Nesse sentido, toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p.51)

A comunicação humana é erigida por seres que interagem de forma diferente, produzem linguagem e estabelecem relações que se diversificam conforme uma série de fatores, dentre eles, os papéis sociais, a relação interpessoal, a situação de comunicação, os propósitos e o gênero de discurso. Nessa perspectiva, a linguagem é plural e complexa, cujos usos apresentam diversos modos de produzir sentido. A linguagem é formada por um conjunto de semiologias, incluindo o verbal e o não verbal e é constitutiva do sujeito. No caso do gênero filme, a linguagem cinematográfica é constitutiva de vários elementos semióticos, como por exemplo, animações feitas em computador.

Bakhtin/Volochinov consideram a linguagem em seus aspectos sócio-históricos culturais e movimentada por sujeitos. Os enunciados não são vistos como entidades abstratas, separados das condições de produção, mas como acontecimentos determinados por suas condições contextuais de produção/recepção.

Em vários escritos de Bakhtin/Volochinov e o Círculo, esses estudiosos constroem uma nova teoria a partir da crítica às duas tendências vigentes nos anos vinte do século passado: a estilística clássica que se baseia no idealismo e o estruturalismo situado nos estudos da forma. Essas teorias não davam conta do funcionamento da língua e surge a terceira tendência que considera a linguagem em uso e o sujeito inserido na história produzindo sentido nessa interação. Destacamos, aqui, uma atenção especial ao texto “Discurso na Vida e Discurso na Arte” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926]1976) que propicia uma discussão sobre a poética sociológica, sobre o método sociológico aplicado aos estudos literários. Embora a obra trate de reflexões sobre literatura, compreendemo-na pertinente à análise de qualquer gênero discursivo, verbal ou não verbal; assim consideramos o gênero filme representante de uma obra com valor poético, artístico, estético que estabelece, segundo Volochinov/Bakhtin ([1926]1976, p.3), “uma forma especial de inter-relação entre criador³¹ e contemplador fixada em uma obra de arte”.

Para esses autores,

³¹ Neste texto, as palavras criador, autor, poeta são similares e se referem a quem constrói o texto; do mesmo jeito que contemplador, auditório, ouvinte equivalem a quem recebe o texto.

a comunicação artística deriva da base comum a ela e a outras formas sociais, mas, ao mesmo tempo, ela retém, como todas as outras formas, sua própria singularidade; ela é um tipo especial de comunicação, possuindo uma forma própria peculiar. Compreender esta forma especial de comunicação realizada e fixada no material de uma obra de arte – eis aí precisamente a tarefa da poética sociológica. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926]1976, p.3)

Reconhecendo que a linguagem cinematográfica possui sua própria singularidade, de acordo com o estilo da obra e do diretor, muitas vezes ela se aproxima da realidade objetiva como em Escritores da Liberdade, outras vezes cria uma ficção ou uma verossimilhança. Sendo assim, cada palavra representa um julgamento de valor de seu criador, sua forma como sua expressão direta. Volochinov/Bakhtin ([1926]1976, p.10) afirmam que

julgamentos de valor, antes de tudo, determinam a *seleção de palavras* do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte. O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor.

Assim, num filme, a palavra escolhida está em consonância com a empatia, com a concordância ou discordância de seu auditório, com sua relação ao seu objeto do enunciado, em relação ao herói³². O auditório e o herói são participantes constantes do evento criativo e “pela mediação da forma artística, o criador assume *uma posição ativa com respeito ao conteúdo*.” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1976, p.10), mas o ouvinte afeta a inter-relação do criador e do herói. Por exemplo, em Escritores da Liberdade, a crítica levantada à maneira estruturalista de ensino de língua pode sensibilizar o ouvinte e aproximá-lo do autor que critica ou pode afastá-lo. Há personagens que representam o corpo docente da escola com posições diferentes de agir e pensar em educação de comunidades tidas como problemáticas. Parece-nos importante a ocupação diferenciada desses participantes, pois, por meio da analogia de posturas, se constrói a ideologia defendida pelo autor do texto.

A teoria bakhtiniana enfatiza, ainda, a mobilidade, a diversidade, a pluralidade de usos da língua e de sentidos. O modo de construir sentido ocorre no processo de interação, no qual a palavra possui um acento apreciativo, ora reiterando ora alterando sua consistência significativa. É esse *acento apreciativo* ou avaliativo que dá vida à palavra, e ele muda conforme o contexto. Uma mesma

³² A palavra “Herói” na obra *Discurso na vida e discurso na arte*, de Volochinov/Bakhtin (1976), é compreendida como objeto do enunciado, o tópico, o assunto, aquilo do que se fala.

palavra pode, ainda, adquirir sentidos diferentes conforme a entoação expressiva, assim como a enunciação, que também possui uma orientação apreciativa. Para Bakhtin/Volochinov (1981, p.132): “sem acento apreciativo não há palavra”. A palavra vai acumulando os sentidos das suas diversas utilizações ou na prática viva da língua. O acento dá o tom da conversa ou orienta para o sentido da enunciação. É às entoações que se devem as apreciações, e a estas devemos as significações, que são formadas no horizonte do interlocutor.

Conforme Bakhtin/Volochinov (1929/1981, p.106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” que não é fixo nem é uma situação isolada, mas algo a se precisar. A palavra assume um sentido em cada contexto, fato que mostra o caráter polissêmico e plurivalente que ela comporta pela natureza dialógica da linguagem. Para esse autor, são tantas as significações quantos forem os contextos, que não estão prontos, mas sempre em situação de interação (cf. ALMEIDA; SANTOS, 2010). Para Bakhtin/Volochinov (1929/1981, p.41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”

Nessa abordagem, toda enunciação só pode ser concebida como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, sendo a ela que devemos as mudanças semânticas. Bakhtin/Volochinov (1929/1981, p.131-132) assegura que “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente.” A compreensão é sempre uma reação ao que o outro disse e provoca uma resposta. No processo de compreender, os interlocutores introduzem o objeto a ser compreendido no contexto potencial da resposta. Todos esses valores se juntam no momento da produção do sentido que se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva, *forma de diálogo* que leva à formulação de uma *contrapalavra* (cf. ALMEIDA; SANTOS, 2010). A concepção de *compreensão responsiva* é fundamental para entendermos o funcionamento da linguagem, em especial a linguagem cinematográfica.

Sobral (2009) apresenta uma proposta de análise enunciativa com base nas obras do Círculo de Bakhtin que nos parece interessante, embora não tenhamos a finalidade de realizá-la com profundidade nesse trabalho, mas apenas levantar questões da ordem do discurso em sua inserção social e histórica como assimilação do mundo.

Parte-se do objeto e busca-se seguir uma sequência lógica de análise que começa pela materialidade do texto, vai até a discursividade e a genericidade e então retorna a essa materialidade, reunindo nas etapas de interpretação elementos textuais,

elementos da ordem do discurso e elementos do gênero em sua inserção social e histórica como forma de apropriação (necessariamente valorativa, interessada, não indiferente) do mundo. (SOBRAL, 2009, p.90)

Vale dizer que “autor, herói e ouvinte em parte alguma se fundem numa só massa indiferente – eles ocupam *posições autônomas*, eles são na verdade ‘lados’” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926]1976, p.14) de um evento artístico com uma estrutura social específica. No caso investigado, nesse trabalho, a linguagem cinematográfica do filme *Escritores da Liberdade* mostra problemas psico-sócio-culturais que atingem a escola contemporânea em qualquer parte do mundo, dá visibilidade à diversidade dos grupos, à intolerância para com “os outros”, ao boicote às aulas, à prontidão para aumentar os índices de violência entre os jovens. Apresenta, também, no início um modelo tradicional de ensino de língua, o ensino de conteúdos abstratos inúteis a vidas dos alunos sem possibilidade de melhora na realidade e apresenta uma proposta inovadora de ensino que procura desfazer a visão de vítimas reativas e cobra-lhes *responsabilidade* por suas escolhas e seus atos de exclusão para com os diferentes, motivando-os a serem sujeitos de sua história.

Para encerrar essa seção, as reflexões nos incitam a perceber que o discurso na arte, como em *Escritores da Liberdade*, agrupa valores, proporciona uma visão de mundo, representados em um discurso na vida, nas ações do cotidiano, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido que não estão apenas no texto, mas no contexto externo. Seu plano de expressão artístico considera as esferas ideológicas e os sujeitos constituídos, elementos que não se podem esquecer ao se fazer uma leitura de uma obra de arte numa perspectiva sociológica.

A polifonia em *Escritores da Liberdade*

Nesta seção, levantamos uma breve discussão a respeito das vozes que circulam no filme. Para Bakhtin, todo discurso é um processo heterogêneo (conjunção de discursos entre eu e o outro), por isso não é uma obra fechada e acabada de apenas um indivíduo.

Nossas palavras não são ‘nossas’ apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam (TEZZA, 1988, p.55).

A voz da professora Erin Gruwell ecoa como a voz de centenas de professores que acreditam na educação e lutam por uma sociedade mais justa. Assim, as relações dialógicas que envolvem a personagem da professora não acontecem somente entre discursos interpessoais (seja escrito ou oral), elas abarcam a diversidade das práticas discursivas de maneira mais ampla e aberta. Outro nível em que o dialogismo pode ser ouvido é aquele do relato dos alunos. Trata-se sempre de história que afirmam a presença de um outro que fala ou que age no interior da ação ou da palavra do aluno.

A palavra “polifonia” foi cedida da arte musical e é entendida como “o efeito obtido pela sobreposição de várias linhas melódicas independentes, mas harmonicamente relacionadas”. Bakhtin emprega-a ao analisar a obra de Dostoiévski, considerada por ele como um novo gênero romanesco – o romance polifônico” (TEZZA, 2002, p.90). Revela-se, dessa forma, que o discurso é perpassado por outros discursos compondo as várias linhas melódicas.

Bezerra (2005, p.191), no texto “Polifonia”, aponta duas modalidades do romance contidas nos estudos de Bakhtin: monológico e o polifônico. “À categoria do monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento; à categoria de polifônico, os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo, polifonia”. Ele acrescenta que, segundo Bakhtin,

monologismo o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes, imagens e pontos de vista do romance: “coisifica” tudo, tudo é objeto mudo desse centro irradiador. O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro; para ele não existe “eu” isônomo do outro, o “tu”. (BEZERRA, 2005, p.192).

Bezerra (2005) afirma que, para a representação literária, a passagem do monologismo para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência. No enfoque polifônico, a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem, e isso pressupõe uma posição radicalmente nova do autor na representação da personagem.

A respeito de polifonia, o autor assegura que a polifonia é caracterizada

pela posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma mudança radical da posição do autor em relação às pessoas representadas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades (BEZERRA, 2005, p.194).

Se observarmos o filme *Escritores da Liberdade*, há uma variedade de personagens composta pela professora, seus alunos, os funcionários da escola, as famílias dessas personagens, a cúpula que representa o Ministério de Educação, suas vidas e dramas que povoam toda a obra; no entanto, o que vale destacar, conforme aponta Bakhtin (2005, p.2) em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, é a “multiplicidade de vozes e de consciências independentes”. A sequência narrativa da trama apresenta as personagens como se elas não parecessem reproduzir o pensamento de um autor, mas como donos de seus próprios discursos, dando a impressão de o texto ter sido escrito por vários autores, cada qual apresentando a sua visão do mundo.

É evidente que o autor ouviu os relatos da professora Erin Gruwell e de seus alunos; porém, mesmo que isso não tivesse acontecido, poderíamos afirmar que suas personagens são polifônicas, resultado da expressão de diversos indivíduos autônomos e livres em relação ao autor. Os textos polifônicos se caracterizam pela falta de acabamento e de solução do herói³³. A posição do autor em relação ao herói é dialógica, proporcionando, do início ao fim, autonomia e liberdade interna. O texto, não sendo fechado, permitirá ao leitor maior produção de sentidos – *a polifonia*. Para Bakhtin, “o princípio composicional de Dostoiévski” e o elemento definidor da polifonia é “a unificação das matérias mais heterogêneas e mais incompatíveis” e a existência de “centros-consciências não reduzidos a um denominador ideológico” (BAKHTIN, 2005, p.12).

Escutar os relatos nos leva a acreditar que a escrita do autor traz, no movimento de interação social, marcas profundas de sua sociedade, seu núcleo familiar, suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, tendo em vista também seu contexto social. De acordo com a perspectiva dialógica de Bakhtin (1981), os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos, as quais ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante.

Amorim (2004), ao tratar de polifonia, destaca o jogo de linguagem como uma forma particular e radical de dialogismo que evoca a expressão bakhtiniana: a palavra se dirige. Assim, as palavras são impossíveis, mas o verbo é o mesmo: dirigir-se. Movimento chave de toda enunciação que se dirige mesmo em silêncio. No filme analisado, várias vezes, em cenas diversas, podemos perceber o movimento da enunciação, mesmo em silêncio. Por exemplo, cenas em que os alunos liam o livro “*Diário de Anne Frank*” sozinhos em casa, momentos em que a professora pensa, planeja as

ações do próximo dia, ou cenas, por exemplo, que indicam a preparação de uma espécie de quermesse para conseguir dinheiro para a visita ao museu. As cenas parecem um filme mudo, mas a palavra é dirigida mesmo no silêncio, e a diversidade de vozes independentes produz, nesses trechos do filme, diferentes efeitos de sentidos repercutindo múltiplas ideologias. Ideias de motivação, luta, garra por aquilo que faz, planejamento e projeção de ações. Enfim, a professora Erin dá voz própria a seus alunos como um recurso especial para solucionar os problemas deles.

Um trecho específico em que vmosa polifonia, presença de vozes emergindo, é a cena em que a professora Erin Gruwell lê o diário de seus alunos. Observamos que o gênero diário é composto por textos de diferentes extensões, que respeitam o transcorrer do tempo sem necessariamente conter linearidade, por isso pode abrigar narrativas de caráter mais íntimo e pessoal, mas também simples registros fragmentados de acontecimentos do cotidiano, geralmente aqueles que representavam sofrimento ou uma necessidade de expressar, dividir sentimentos de revolta jamais partilhados naquele contexto em sala de aula, embora interferissem na efetiva aprendizagem.

Vale ressaltar que a utilização prática de um ponto de vista histórico do gênero *diário* começa a destacar-se a partir do século XIX devido às mudanças históricas e sociais desenvolvidas neste período, quando havia contradições entre certos princípios como o da liberdade e da igualdade e as condições reais do dia a dia vividas pelos indivíduos que foram levados a questionar sobre a sua própria identidade, e a tentar encontrar soluções para essas e outras contradições, por meio da escrita de diários, procurando manter a ordem tradicional ora rompida, fazendo e registrando assim a história de cada um que o escrevesse. (MACHADO, 1998, p.21-22).

A análise revela que a escrita do diário é polifônica na qual se deixa transparecer uma consciência individual que é extremamente social. Salva (2009) afirma que escrever sobre si é um encontro profundo consigo, é algo que se conecta à subjetividade. Escrever sobre si é, de certa forma, esculpir a própria existência, deixar as marcas, por meio da palavra escrita, de um eu que, por meio dessa prática, se exterioriza, de um sujeito que passa a existir para além do corpo orgânico. Escrever sobre si é fazer-se existir com sentido de verdade, é construir-se como ser que tem um significado no mundo.

O filme nos incita a pensar a escola como um lugar *exotópico* (conceito bakhtiniano) em que a busca de encontro se dá. Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele. O sujeito

³³ A palavra “herói” em Problemas da Poética de Dostoiévski se refere a personagem

emerge através dos processos de interação social, como alguém que é (re)constituído por meio das várias práticas discursivas das quais participa, e quem sabe seja isso que falta em nossas escolas, o estímulo à liberdade de escrever e ser ouvido.

Considerações Finais

Retomando as questões introdutórias desse trabalho, podemos enfatizar que fazer a leitura de Escritores da Liberdade numa perspectiva bakhtiniana é a possibilidade de perceber qualquer objeto de arte, qualquer texto, como um fenômeno social. Dessa maneira, as relações entre discurso, enunciado, com o outro, com o contexto sócio-histórico são determinantes para quem se propõe a fazer uma análise dialógica do discurso; um olhar voltado às relações internas ao discurso e outro às externas, é reconhecer um discurso ideologicamente marcado por coerções sociais.

Outro ponto é a concepção de linguagem dialógica, marcada pela presença do outro, na vida ou na arte; a unidade do texto pode ter uma harmonia das vozes (polifonia) ou o apagamento das vozes discordantes (monofonia). No artístico, a inter-relação do autor, do leitor e da obra deve ser colocada lado-a-lado como partes de um todo, pois as potencialidades da forma artística são representações dos enunciados da fala da vida e das ações cotidianas, portanto, aceitas ou não por uma sociedade.

Ler uma obra de arte é muito mais do que olhar a sua forma, mesmo em enunciações fílmicas irreais, os valores sociais e éticos estão presentes. Parafraseando Morin (1984 apud SETTON, 2002), cremos ser necessário salientar aqui a realidade do cinema, com sua pluralidade de produtos e mensagens, com sua capacidade de circulação, como uma nova matriz cultural. Mais do que isso, consideramos a cultura de massa, os gêneros do cinema, dividindo uma responsabilidade pedagógica com os agentes tradicionais da educação. Assim, difundindo múltiplas informações e referências identitárias, pode alimentar-se de, ou concorrer com, em uma conflituosa e ambígua relação, modelos normativos da família e da escola. Esse é um grande desafio, aprender a fazer uma leitura dialógica desses discursos que circulam na arte e na própria vida.

protagonista, sentido empregado neste parágrafo, diferentemente do sentido na 3ª seção deste artigo.

Referências

ALMEIDA, Maria de Fátima; Santos, Eliete Correia dos. Contribuições de Bakhtin para a ciência da informação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO II. **Anais da UNISINOS**, São Leopoldo- RS: UNISINOS, 2010.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução direta do russo por Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail [Volochinov]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1981.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave** São Paulo: Contexto, 2005. p.191 – 200.

MACHADO, Anna Raquel. **O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SALVA, Sueli. O diário autobiográfico: a potência desse gênero discursivo na prática pedagógica. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17. 2009. Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP, : ALB. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 dez. 2009. ISSN: 2175-0939

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20. 2002. p.60-70.

SOBRAL, Adail. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de Análise. In.: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.85-103, 1o sem.: 2009. p.86-103.

TEZZA, Cristovão. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: *Faraco et al. Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

_____. **Polifonia e ética**. Revista *Cult* nº 59, Ano VI, julho de 2002 VOLOCHINOV [BAKHTIN]. Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: Volochinov, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, [1926] 1976.

VOLOCHINOV [BAKHTIN]. Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: Volochinov, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, [1926] 1976

MARCAS DE SI E QUEBRAS NA ESCRITA DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:O TRABALHO DA (IN)DEFINIÇÃO DO SUJEITO

Valdeni da Silva REIS³⁴

Resumo: O presente trabalho investiga o modo como o sujeito é ou não definido na escrita de seu diário de aprendizagem da língua inglesa. Investigamos, então, a presença e ausência das marcas de si e de quebras nessa escrita. Trata-se de uma pesquisa no campo da Linguística Aplicada dialogando com conceitos da psicanálise. Serão analisados os diários de dois alunos de inglês de um curso de extensão de uma universidade federal. A análise aponta a existência de duas posições subjetivas divergentes, sendo uma aquela que vai ao encontro do que é previsível, enquanto a outra surpreende e perturba, pois revela algo da singularidade do escrevente.

Palavras-chave: Escrita. Diários de aprendizagem. Língua Estrangeira. Singularidade.

Abstract: *This paper investigates the way the learner – as the subject – is or is not existent in his/her own English language learning journal. Therefore, we investigate the presence and absence of inner marks left by him/her in this writing, as well as the nature of some interruptions presented throughout the journal. It is a study in the field of Applied Linguistics dialoguing with some concepts of psychoanalysis. Journals written by two students of English of an extension program of a federal university have been analyzed. The analysis points to the existence of two divergent subjective positions: one in which there is only the reproduction of what is predictable, whereas the other one surprises and challenges, as it brings something unique from its writer.*

Keywords: *Writing. Learning Journals. Foreign Language. Uniqueness.*

³⁴ Professora de Inglês e Ensino - Faculdade Interdisciplinar em Humanidades - FIH / Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. E-mail: valdeni.reis@gmail.com.

Introdução

Ao longo de seu desenvolvimento, o sujeito aprende a complexa arte de se ver e descobrir a partir do olhar – e muitas vezes também do querer – do outro. Assim, ao longo de sua existência ele passeia entre os limites de desejar e ser o que o outro deseja ou arriscar-se nos momentâneos embalos de seu próprio desejo. É nesse movimento que podemos observar tanto as tentativas de homogeneização, quanto traços de algo que destoa, trazendo à baila algo da ordem do singular.

Dentre diversos mecanismos sociais de homogeneização do sujeito a escola é apontada por Dufour (2005) como uma das principais, por ser concebida dentro de uma tentativa de formar(tar) sujeitos, educando-os para que lhes seja possível viver com seus iguais nas conformidades da lei. Nesses termos, Dufour (2005) pontua que a escola trabalha na produção de sujeitos em relação à sua fala, crença, pensamento, fazer etc.

O uso da escrita de si no contexto escolar pode, então, fazer com que o sujeito rompa com aquilo que está previamente formatado e demandado, abrindo espaço para o surgimento de traços de sua subjetividade. Segundo Foucault (1992), a escrita de si é um exercício pessoal que pode ser de dois tipos, explicitados a seguir: o primeiro tipo se refere ao *hypomnêmata*, que se caracteriza como os cadernos individuais de anotações que ajudam a memória (caderno de vida); ou ainda os cadernos de reflexões e pensamentos ou até mesmo os livros contábeis. O segundo tipo se refere às *correspondências*, isto é, trocas de cartas entre as pessoas pelos motivos mais diversos (por poesia, por amor, pela troca de conhecimento etc.). Para o autor, o processo de troca e de reflexão acerca das experiências desempenha um papel essencial no modo como a subjetividade de cada um é constituída.

No entanto, no âmbito do ensino e da aprendizagem, até mesmo a escrita de si pode ser feita direcionada para o olhar do outro.

O diário de aprendizagem³⁵ de uma língua estrangeira (LE), por exemplo, pode ser compreendido como uma escrita de si, carregado de alguns elementos capazes de nortear seu

³⁵O diário de aprendizagem é tido como uma escrita introspectiva e retrospectiva acerca dos acontecimentos da sala de aula (de Língua Estrangeira - LE) e como esses eventos afetam a aprendizagem do aluno, seu escrevente. Esse instrumento de caráter introspectivo e reflexivo se tornou comumente discutido como um método de coleta de informação que estabelece diálogos entre alunos e professores, podendo ser utilizado para fins avaliativos (GENESE e UPSHUR, 1996, p.119) com ou sem a atribuição de notas.

escrevente rumo àquilo que ele acredita ser o que seu professor gostaria de ler (REIS, 2007; 2010). Sabemos, desse modo, que encontramos na escrita do diário de aprendizagem as representações de seu escrevente, que foram adquiridas e cultivadas sócio, histórico-ideologicamente, e que por isso, constituem e moldam a forma como tal escrita é delineada, fazendo circular determinados e demandados efeitos de sentido (REIS, 2010). Segundo a autora, isso faz com que seja criada uma circularidade capaz de prender o escrevente a uma imagem de si frente àquilo que o outro deseja dele, no intuito, nem sempre consciente, de se tornar amável aos olhos do outro. O novo e singular somente pode surgir a partir do rompimento dessa amarra.

Nesse sentido, a partir de Reis (2010, p.159) “entendemos que na escrita do diário possa haver, também, um espaço para o rompimento dessa amarra, logo, para o surgimento do novo, que mobilizaria o sujeito em sua posição enunciativa e, assim, na fala e na escrita de si”. O presente trabalho investiga, portanto, a presença e ausência das marcas de si e das quebras na escrita do diário de aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Será analisado, desse modo, o modo como o sujeito é ou não definido nessa escrita.

Para tanto, diários de dois alunos de inglês (básicos I e II) de um curso de extensão de uma universidade federal serão analisados de forma breve e não exaustiva. Os alunos eram de uma mesma turma e escreveram seus relatos por um período de dois semestres consecutivos. Procurarei identificar e discutir, enfim, a posição subjetiva desses escreventes apontando como e se eles assumem tal posição no decorrer de sua escrita.

O presente artigo está dividido em quatro seções. Na primeira procuro fazer uma contextualização dos temas que serão abordados, bem como explicitar de qual lugar escrevo este trabalho. Na segunda, faço uma breve explanação sobre a metodologia e os participantes da pesquisa. A terceira seção é composta por duas subseções dentro das quais analiso meu *corpus*. Na quarta e última seção apresento as considerações finais do referido trabalho.

(In)definindo o sujeito: a escola e a desubjetivação da escrita

Uma vez um garotinho foi para a escola	- "Agora", disse a professora,
E ele era um bom garotinho	"Nós vamos desenhar flores".
E a escola era bem grande.	- "Bom!" pensou o garotinho.
[...] A professora disse:	Ele gostava de desenhar flores
-"Hoje nós vamos fazer um desenho".	E começou a fazer bonitas flores
- "Bom!" pensou o garotinho	Com lápis rosa, laranja e azul.
Ele gostava de desenhar.	Mas, a professora disse:
Ele podia fazer todas as coisas:	- "Esperem! <i>Eu mostrarei como se faz!</i> "
Leões e tigres, [...]	E era vermelha, com a haste verde.
E começou a desenhar.	- "Ai" disse a professora,
Mas a professora disse:	"Agora vocês podem começar."
- Espere!	
Não é hora de começar!"	
E ela esperou até que todos estivessem prontos,	

O garotinho olhou a flor da professora
 Então, olhou para a sua.
 Ele gostava mais da sua flor do que a da professora.
 Mas ele não revelou isso.
 Ele apenas guardou seu papel
E fez uma flor como a da professora.
*Era vermelha, com a haste verde. (...)*³⁶

No decorrer de nossa trajetória (escolar) vamos aprendendo, ou pelo menos sendo impelidos, a sermos UM. Nesse sentido, a escola, claro, é sempre maior que nós, pois é tida como instituição ou, do modo que prefiro, como instância poderosa do grande Outro. Seu trabalho é, portanto, produzir insistentemente, *bons garotinhos*, e aí, não importa se seu nome é João, Margarida, Bernardo etc., ele ou ela será sempre *um garotinho*, como um coletivo, um grupo, um laço do discurso corrente (a ser) estabelecido e respeitado, pela escola e pela cultura que também cerceia na produção do mesmo: “a rosa vermelha com a haste verde”, que garante o nível de circulação social desse dizer/fazer.

Desse modo, a história escolar se encarrega de resguardar o discurso corrente dentro daquilo que é demandado e até previsível: *o bom garotinho*, sendo esse devidamente treinado a ouvir, a esperar, e a transcrever, isto é, a não colocar nada de si em seu fazer que é alimentado a apenas reproduzir. Dito de outro modo, o bom garotinho “aprende” a se fazer presente – paradoxalmente, sem estar presente – em um grupo social fechado que universaliza seu fazer *conforme* for determinado: sempre *a rosa vermelha com haste verde*, independente e a revelia do seu (antigo, anterior, desconhecido e abafado) desejo: *ele gostava mais de sua flor, [...]mas não revelou isso*. Nessa transcrição, sua produção não o leva para qualquer outro lugar que não o da repetição e o da alienação, uma vez que há um movimento de colagem no outro, no desejo do outro. Nesses termos, ele não se *inscreve* em seu fazer (seu desenho), não há, portanto, uma escrita, e o artigo que o definiria continua sendo *indefinido*, ou seja, ele é apenas um garotinho, como qualquer outro, que pode se chamar *João, Margarida, Bernardo*, tanto faz.

É importante ressaltar que o novo, a criação, precede uma colagem ao mesmo. Nessa assertiva, Riolfi (2007a) chama a atenção para o fato de primeiro ser necessária uma colagem

³⁶ BUCKLEY, Helen E. O Garotinho. Tradução Regina Márcia da Glória Durães. Disponível em <http://www.espacomovimente.com.br/O-GAROTINHO.php>. Acesso em 29 de agosto de 2012.

no discurso do outro, para que daí surja a criação, sendo a alienação, portanto, necessária para o ato de separação. Em suas palavras “é necessário entrar na casa do outro”, conhecendo-a, explorando-a e daí, criar a casa mais alguma outra coisa (o algo a mais). Todavia, retomando o garotinho do poema acima, é preciso pontuar que quando uma criança chega à escola pela primeira vez, já carrega consigo a imagem de sua rosa, sua haste e seu brinquedo predileto, todos constituídos ao longo de sua história e por meio de suas relações com os outros à sua volta. Nesse sentido, ao *ter que* se colar nesse novo momento na demanda do outro, isto é, naquilo que seu(sua) professor(a) deseja, é necessário todo um movimento de desubjetivação. É necessário, então, ouvir, esperar, aprender e reproduzir. É necessário reconhecer, aceitar e ser bem aceito em um senso comum que nada acrescenta ao ser repetidamente reproduzido. É necessário, mesmo que goste mais de sua própria rosa, não revelar: aprender *a se calar, guardar seu papel e fazer uma rosa como a da professora*, e fatalmente essa criança será um bom garotinho e ela sempre saberá que a escola é maior que ela... cultivando o narcisismo para agradar o outro e sufocando, assim, sua singularidade, um vez que para que esta seja vivenciada é necessário um caminho totalmente inverso, isto é, “é necessário que alguém desista de estar “na verdade”, abdique da insistência pela perfeição de caminhos cristalizados” (RIOLFI, 2007b, p.40). É necessário que desista, nos termos que vou preferir nessa escrita, da perfeição cega e paralisante, do desenho da rosa vermelha com a haste verde.

Contudo, ressalto que não há discurso sem linguagem. Tampouco, há linguagem sem sujeito e é justamente essa constituição de mão dupla que nos garante que irrompa, via linguagem, algo capaz de driblar, ainda que momentaneamente, o previsível, a perfeição daquilo que é óbvio, pois é o demandado. Em outras palavras, o sujeito, na concepção lacaniana, é aquele que inadvertidamente salta do discurso do eu (discurso consciente e atrelado à ilusão daquilo que pensamos sobre nós) e deixa transparecer aquilo que não foi demandado. O sujeito pode apontar, portanto, para um discurso involuntário, um discurso que quebra a ilusão de controle e de unicidade, revelando, conseqüentemente, o sujeito revestido e invadido por um desejo inconsciente.

Nos termos de Riolfi (2007b) esse elemento que insurge no curso do discurso desestabilizando-o, configura as quebras na escrita. Discutindo a formação de professores, a autora defende que essas quebras podem trilhar o sujeito ao encontro consigo, logo com sua subjetividade e, conseqüentemente, com o espaço para a criação em detrimento da simples reprodução, sempre presente no contexto acadêmico de formação de professores ou como

procuro ressaltar acima, no ensino de um modo geral e desde sempre. Essas quebras podem ser vistas como uma pista para a constituição do algo a mais, o excesso que configuraria uma produção que não se encaixa no demandado, desestabilizando, de tal modo, a “escrita” *da rosa vermelha com a haste verde*, indo além. Temos assim, o termo “quebras na escrita” definido como,

a presentificação inadvertida de elementos no fluxo frasal que alguém pretendia escrever de outro modo. Rompendo com supostos sentidos pretendidos pelo escritor, esses elementos colocam em cena algo da ordem do *non-sens*, que, uma vez percebido, surpreende e perturba aquele que escreve o texto. (RIOLFI, 2007b, p.33-34) (grifos do original)

Tais quebras denunciam um movimento contínuo de usar e ser usado pela linguagem, estando essa última em vantagem uma vez que inadvertidamente irrompe e desestabiliza o caminho que pretendíamos percorrer em nossa fala. Concordo assim com Lacan (1992, p.63) que afirma que “somos [...] resultado do emprego da linguagem. Quando digo emprego da linguagem, não quero dizer que a empreguemos. Nós é que somos seus empregados”. Mas ora aponto que o efeito dessas quebras para o sujeito que é “cometido” por elas, ou que as encontra em uma escrita é sempre um movimento de recuo: “não era isso que eu queria dizer”; “não era isso que o sujeito queria dizer/escrever”.

Essa negação, muito facilmente aceita, empurra o sujeito de volta a seu lugar de reprodução. É desse modo que o sujeito do desejo – sendo esse o sujeito da quebra, do lapso – é sufocado pelo sujeito da demanda. A amarra que estava sendo rompida é, assim, reatada cosendo o sujeito no significante que o sustenta na imagem equivocada de si e das coisas a seu redor, possibilitando que ele continue imobilizado (RIOLFI, 2007b). Não olhar, não ler ou não escutar essas quebras representa uma negação do sujeito a se responsabilizar por um dado dizer ou fazer. O sujeito não se autoriza frente ao outro no intuito, ainda que inconsciente e impulsionado pela instância do Outro que cerceia, de colaborar com o estado de coisas previamente estabelecido, mantenedor da supremacia *do mesmo* (daquilo que se repete) que sufoca o diferente. Fatalmente, o sujeito *se nega*, ou é simplesmente incapaz *de ler sua marca*.

Nos termos de Allouch (1995)³⁷ isso já bastaria para que o sujeito se reinscrevesse noutra parte para além dali onde tal marca foi gravada.

Segundo Allouch (1995), esse seria o movimento, quase que milagroso, de transliteração. Partindo de Allouch (1995), a transliteração é tida como uma ação impelida pela leitura de um desejo que impulsiona e movimenta um ir além, um ler a mais que se presentifica na escrita. É dessa forma que o desejo está no transliterar, o desejo impulsiona o sujeito “a passar para outra coisa”. Ao passar para essa outra coisa, o sujeito encontra um modo de administrar o que a letra (o significante que cola) evoca nele de angústia. Dito de outro modo, a transliteração é tida como uma implicação do sujeito com algo que se refere a ele sendo, portanto, um exercício que vai além do escrito exigindo mais que interpretação, um trabalho que o implique na construção/criação de algo.

A partir de Lacan, o interessante é ler com o escrito. Em outras palavras, isso significa relacionar o escrito com o próprio escrito, vendo aí, o modo com que o sujeito dessa prática é constituído, considerando que “uma escrita é, portanto, um fazer que dá suporte ao pensamento” (LACAN, 2007³⁸, p.140). Nesse sentido, percebo que um fazer está necessariamente implicado em uma construção de algo, logo em um trabalho sobre algo que ainda não está pronto. Assim, mais que tarefa, a escrita se constitui na medida em que o sujeito se implica nessa ação, fazendo-se na escrita de seu pensamento e naquilo que lhe escapa. O sentido insurge da marca deixada pela letra no sujeito que escreve, ou simplificando, da relação do sujeito com a letra, sendo essa última a marca que se *escreve no* (*inscreve - inscrita*) sujeito, desde que esse último, lendo sua marca, descobre o meio de agenciá-la, responsabilizando-se e transformando-a em algo que o singularize.

Articulando essa concepção ao ensino, ao reproduzir um determinado fazer, como o desejo da rosa idêntica à da professora, o sujeito não translitera, mas unicamente transcreve. Em outros termos, a transcrição se encarrega de garantir a reprodução que anula o sujeito de seu desejo. A transcrição é, assim, do fonema à letra, isto é, um registro guiado pela memória que copiará o já determinado; é um escrever que regula o escrito. Ainda nos termos de Allouch (1995), existe também a tradução ou o ato de traduzir. Tradução é o efeito de sentido produzido por uma textualização, que até inclui, de certo modo, a imagem do eu, mas ainda é

³⁷ O autor parte de Lacan em seu Seminário de 14 de maio de 1969. (cf. p.11).

³⁸ Seminário de 1975-1976, mas utilizarei a data da edição brasileira.

uma escrita que regula o escrito por um dado sentido. A operação, aponta o autor, “tem a ver com o imaginário, tanto mais quanto o tradutor, tomando o sentido como referência, é levado a desconhecer sua dimensão imaginária” (p.16). Uma tradução está sempre no nível narcisista (RIOLFI, 2007a), isto é, no justificar-se a partir de si, e esse narcisismo amarra o sujeito a um grupo, impedindo-o de “passar para a outra coisa”. Pensando no garotinho que me orienta nessa escrita, sua tradução, talvez fosse o desenho de uma flor vermelha, mas com um número exagerado ou escasso de pétalas; com haste verde, mas com abundância ou ausência de espinhos e folhas. A sua flor trazida de sua história anterior, continuaria, no entanto, escondida e jamais transliterada.

Transliteração é, por fim, um modo com que os registros real, simbólico e imaginário são articulados. É nessa articulação que se desenha o *sinthome*, isto é, a singularidade contida no trabalho de transliterar, visto enfim como uma conquista que passa pelo corpo, sendo este a linguagem viva ou a vida da linguagem. Lacan, no seminário 23, ressalta que vida para linguagem significa muito mais do que aquilo que nomeamos apenas vida. Em suas palavras: “relação com o corpo não é uma relação simples em homem nenhum – além disso, o corpo tem furos. É inclusive o que, no dizer de Freud, teria de colocar o homem na via desses furos abstratos concernentes à enunciação do eu quer que seja” (LACAN, 2007, p.144). Desse modo, o corpo é presentificado na linguagem e no mesmo movimento, a linguagem presentifica o corpo, na medida em que o sujeito se responsabiliza em um trabalho *insistente de ler sua marca, inscrever-se, transliterar*.

Vejo, finalmente, que é por meio da linguagem que o sujeito se *inscreve* a todo instante em seus semblantes, em suas relações no mundo (MRECH, 2005). Partindo então de Dufour (2005), acredito que, sendo o sujeito um ser de linguagem, torna-se relevante e coerente apostar que toda nova prática da linguagem, e aí incluo e destaco o ensino e a aprendizagem de língua (estrangeira), pode ser constituídos em meio a profundas transformações nos indivíduos que vivenciam tal confronto e é onde a relação entre a linguagem e o corpo ganha força. Essa relação pode, no entanto, ser sufocada pela demanda e assim, alimentar e aguardar apenas o previsível, o eleito pelo grupo como o certo, as verdades do senso comum que configuram e são configuradas pelo discurso corrente.

Proponho, a seguir, que analisemos o escrito, isto é, o modo de constituição do discurso que constitui os sujeitos da escrita dos diários de aprendizagem. Proponho uma tentativa de ler com o escrito e a partir dele, discutir os movimentos de tradução, transcrição

e/ou transliteração. Proponho discutir como e se o corpo, o trabalho, a construção, a interpretação, são presentificados nessa escrita. Discutirei, enfim, a posição subjetiva assumida ou negada pelo aluno, bem como seu responsabilizar-se ou não nesse fazer, além das eventuais quebras que podem ou não ser identificadas em sua escrita. Defendendo que é no fio tecido em seu discurso que o sujeito é criado e sua constituição identitária mobilizada, parto da discussão de alguns excertos de diários de aprendizagem de inglês como LE, investigando se e como esse escrevente se implica e se posiciona nesse seu dizer.

Antes, porém, apresentarei a constituição do corpus analisado bem como as categorias de análise utilizadas.

A constituição do *corpus* e as marcas discursivas

Na análise proposta, seguiremos um dispositivo que, segundo Orlandi (1999) é a escuta discursiva, isto é, o meio pelo qual os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, bem como suas filiações de sentidos são evidenciados. Assim, procuramos, por meio dessa escuta, descrever a relação do sujeito com sua memória, estabelecendo uma relação entre descrição e interpretação, sendo essa última nosso principal dispositivo analítico.

Alguns excertos de diários de dois alunos de LE serão analisados a partir do princípio das ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 1997; 1998; 2001). Tal princípio define que há ressonância quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem, tendendo a construir um significado predominante: as representações. Nos depoimentos, o pesquisador se preocupa não com o conteúdo dos enunciados, mas sim com os modos de enunciar, isto é, o modo como os efeitos de sentido são produzidos e como ressoam para a constituição do que é dito e/ou intencionado dizer; da contradição e conflitos e de *já-ditos* (interdiscurso) que, imbricados, coadunam-se na materialidade daquilo que é dito no fio do discurso (intradiscurso).

Assim, a análise das ressonâncias discursivas colocará em evidência tanto aquilo que se repete, apresentando a circularidade do demandado, quanto aquilo que destoa, deixando marcas da subjetividade do aluno em sua escrita.

O *corpus* em análise foi coletado para uma pesquisa maior na qual foi delimitada uma longa discussão sobre os efeitos de sentido mobilizados na escrita do diário de aprendizagem

a partir das posições pedagógicas (do professor e do aluno) determinadas sócio, histórico e ideologicamente (cf. REIS, 2007).

Para dar forma à discussão que aqui desenvolverei, revisei todo o *corpus* que constituiu minha pesquisa de mestrado, num total de 94 diários. Tomei o cuidado de não olhar para o material já arquivado (digitado), mas sim visitar todos os diários em seu estado bruto, isto é, os próprios caderninhos coletados com os alunos. Meu objetivo foi, assim, me aproximar dos relatos investigando a argumentação e a existência ou não de quebras e marcas da subjetividade do aluno nessa escrita.

Serão analisados, desse modo, diários de dois alunos de inglês (básicos I e II) de um curso de extensão. O diário da aluna Bruna, quem escreveu seus relatos por um período de dois semestres consecutivos (básico I e II), teve seu diário escolhido de forma aleatória, como um representante do que é comum³⁹ encontrar nesse instrumento. Já o diário do aluno Cláudio foi escolhido graças à existência de elementos particulares que nos pareceram mercedores de uma análise. Assim esse aluno teve sua escrita analisada no sentido de uma tímida busca pelo aparecimento de quebras e elementos da ordem da subjetividade. Essa escrita, portanto, se destoa das outras, tornando possível a identificação e discussão da posição subjetiva desses escreventes, apontando o modo como esse sujeito deixa marcas de si em sua escrita, enquanto o comum é uma escrita que caminha em direção a uma demanda, ou expectativa do outro.

Ao mesmo tempo, trata-se de uma análise sobre o processo de escrita, visto que no diário da aluna Bruna procurarei fazer um recorte temporal no período de dois semestres, de seus registros. A fim de respeitar os limites de espaço e de tempo que concebem essa proposta, farei uma seleção de seus relatos da seguinte forma: o primeiro relato no começo do curso, outro no meio e o último relato de cada um dos dois diários escritos pela aluna ao longo de dois semestres consecutivos, que equivalem à participação da aluna em dois níveis diferentes do curso de inglês (básicos I e II).

Passemos, finalmente, às análises.

³⁹ Essa afirmação apenas pode ser feita com bases nos achados da pesquisa anterior (ver REIS, 2010).

(Re)produzindo a flor: um fazer “de si” para o outro

[...]Outro dia, a professora disse:
 - Hoje nós vamos trabalhar com argila!
 Bonecos, elefantes, ratos, carros e caminhões...
 Começou a puxar e amassar a bola de argila.
 Mas a professora disse: - Esperem, não é hora de começar.
 E ela esperou até que todos estivessem prontos.
 - Agora, nós vamos fazer uma travessa. Disse a professora.
 - Bom. Pensou o garotinho.
 Ele começou a fazer algumas, de diferentes tamanhos e formas.
 Mas a professora disse:
 - *Esperem e eu lhes mostrarei como fazer uma travessa funda.*
 Agora vocês podem começar.
 Disse a professora.
 O garotinho olhou para a travessa da professora.
*Ele gostava mais das suas, mas não revelou isso
 e fez uma travessa como a da professora.*
 [...](BUCKLEY)

Em “O garotinho” Buckley denuncia que a escola pode ser como uma porta que se abre à demanda do *ser igual*; à exigência de homogeneização e de amarras ao discurso corrente. A partir dessa porta é que se ouve a voz que esmaga o sujeito do desejo (CORDIÉ, 1996) e o impulsiona a transliterar em detrimento à construção de novas possibilidades.

Sugiro a leitura dos seguintes trechos abaixo:

(1)

“Dear diary”,

Hoje foi o meu primeiro dia de aula do curso de inglês. *Confesso* que estava super desanimada pois as aulas de inglês e a forma como a língua me foi ensinada na escola sempre foram muito chatas. Tive uma surpresa maravilhosa pois a professora é super animada e simpática e a aula foi super descontraída. *Aprendemos como ser a “polite person”* e a perguntar “what’s your name?” “how are you?”. A professora se chama X e agora *eu estou* com uma expectativa muito boa do curso. Ah, para fechar a aula, ela deu uma música super legal. (BRUNA; 1º relato – básico I) (grifos meus)

(2)

Dear Diary,

Today *we had* a test. It wasn’t very difficult, but I don’t know if I had a good test. I hope so! I’m waiting for the result.
 (BRUNA; 14º relato – básico I) (grifos meus)

(3)

Dear Diary,

Today we had our Oral Presentation. Everybody was so nervous, but everybody was very good! After it we played as game! In two minutes, I

wrote some words at the board! My group is the winner! It was very good and very funny!
 Dear teacher, I hope (...) (BRUNA; último relato do básico I do total de 28 entradas)

Estudando “a coisa um pouco mais de perto” (ALLOUCH, 1995, p.12), procuro agora, ler com o escrito, relacionando-o com o próprio escrito e deixar que ele conduza essa leitura e esse trabalho. Parto das aspas utilizadas pela aluna para iniciar seu diálogo, aparentemente, com seu diário: “dear diary”. Segundo Authier-Revuz (2004) o uso das aspas pode ser entendido como uma marca característica da heterogeneidade, isto é, do estatuto do outro no um; elemento que concorre para o distanciamento do enunciador sobre o que é enunciado, ou daquilo que é do outro e está sendo apropriado. Com as palavras da autora,

as aspas se fazem “na borda” de um discurso, ou seja, marcam o encontro com um *discurso-outro*. São uma balizagem dessa zona de demarcação mediante a qual, através de um trabalho sobre suas bordas, *um discurso se constitui em relação a um exterior*. Essa borda é, a um tempo só, *reveladora e indispensável*: acompanhar o mapeamento das palavras aspeadas de um discurso é acompanhar a zona fronteira *reveladora daquilo em relação ao que lhe é essencial se distanciar* [...] (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.229 (grifos meus).

A aluna utiliza essas aspas durante os onze primeiros relatos e, então, as abandona definitivamente durante toda sua escrita ao longo de dois semestres. Considerando tanto o uso das aspas, quanto o uso da expressão “querido diário”, aponto que a aluna está sendo tomada pelo discurso do outro, tentando fazê-lo seu, mas essa operação deixa alguns ruídos pelo caminho, pois se trata da apropriação de restos metonímicos, vindo de outros lugares, de outras épocas. A expressão é, assim, oriunda de um interdiscurso (já-dito) que estabelece uma forma de começar um diário. As aspas são o sinal do distanciamento do enunciador sobre o que é por ele enunciado, mas não é seu, é apenas reprodução.

Também a oscilação entre a primeira pessoa do singular e do plural pode indicar esse distanciamento (*aprendemos... eu estou...*), mas assim como a leitura de todo seu diário indica, esses fragmentos de diferentes fases da aprendizagem de Bruna, não nos dizem muito sobre sua escrita como possibilidade de transliterar. Nesse sentido, não há possibilidade de afirmar que essa sua escrita desenvolva um caminho para além do discurso corrente, explicitando apenas o previsível, sem surpresas, sem quebras, a não ser aquela apresentada

pelas aspas iniciais, mas já a discuti como presença do outro e não como uma quebra que deve ser considerada como possibilidade do novo.

A palavra *confesso*⁴⁰ deve também ser considerada uma vez que é por ela que ousou apontar para o efeito de uma memória discursiva que nos mostra que há sempre algo que fala antes, em outro lugar, mas que é sempre retomado pelos sujeitos em suas novas situações de enunciação. Confissão é tida como dizer uma verdade sufocada, assumir algo para alguém, sendo este alguém geralmente o padre. Espera-se, nesse sentido, que a confissão seja algo revelador, uma verdade barrada. Nos termos da aluna, ela assume que estava desanimada por causa de suas experiências anteriores com a língua inglesa, mas logo, correspondendo a uma imagem de demanda de seu lugar de aluna, afirma que teve *uma surpresa maravilhosa*.

Partindo desses excertos, como uma amostra do que acontece em todos seus relatos, posso dizer que a inscrita desse sujeito não se apresenta em sua produção, sendo que esta caminha em direção ao previsível. Há uma descrição de fatos e de elementos que explicitam a colagem do sujeito no outro, fazendo as coisas como e para a professora, identificando-se, e, portanto, se alienando ao idêntico: “uma surpresa maravilhosa” – nada surpreendente – “pois a professora é super animada e simpática e a aula foi super descontraída”. Apresento, ainda, os seguintes relatos de Bruna referentes ao 2^a semestre (básico II).

(4)

Dear diary,

Today was the first class. I'm *very happy* because the teacher is the same: X. Now, I'm in the basic II (level II). *I think that I'll keep learning many things with my teacher and with my colleagues*. Some classmates are *new* for me, and others I knew in the last level, basic one. (BRUNA; 1^o relato do básico II) (grifos meus)

(5)

Dear diary,

Today the class *was so good because we saw many things! Then I learned many things and new words*. I really want speak English very well! I like it. *Sometimes I speak English at home with my parents and my sister and with myself too!* I pay attention at American films because so I can perfect my pronunciation and my vocabulary too!
(BRUNA; 14^o relato do básico II) (grifos meus)

⁴⁰ Ver uma longa discussão sobre a confissão nos diários de aprendizagem em Reis (2007).

(6)

Dear Diary,

Today I had a bad news. X⁴¹ isn't going to be our teacher in the Basic III! I'm *so sad* because I love her class. It's so dynamic and very good. *We learned many things during the Basic II with her.* She's ever happy, she's ever trying to do her best! I'll miss her so much! I'm not liking this idea. *X, please, stay with us!* (BRUNA; último relato do básico II no total de 27) (grifos meus)

Na ausência de quebras explícitas que nos revelem mais desse sujeito, procuro, nesses excertos acima, identificar elementos, tais como a presença de quantificadores e qualificadores (adjetivos, advérbios, etc.); de gestos de interpretação e de elementos da vida pessoal do escrevente, procurando ler como eles caracterizam o escrito e seu escrevente. No entanto, observo no excerto de número 4, que os elementos que podem ser evidenciados nada nos dizem de seu sujeito, já que caminham na mesma direção do senso comum, do previsível: “dear; I'm very happy because the teacher is the same; I'll keep learning, etc.” No relato seguinte, Bruna é ainda mais circular em seu dizer quando afirma que *a aula foi muito boa porque ela viu muitas coisas*, e prossegue afirmando a seguir *que aprendeu muitas coisas*, o que me parece redundante. O que aparece depois é até interessante, a aluna começa a dizer do uso da língua estudada em outro contexto que não o da sala de aula. Aí ela abre espaço para uma quebra, a partir do momento em que abre, nessa escrita, um espaço para elementos de sua vida pessoal, mas, ao mesmo tempo, partindo da experiência de aprendizagem. Há um tímido movimento de interpretação, mas esse, infelizmente, não é superficialmente citado e deixado de lado, para que, no último excerto, a aluna volte à colagem da identificação com a professora, e, de forma interessante, ela fala de si, mas faz uso da palavra *nós*, distanciando-se, falando como coletivo, e, paradoxalmente tem mais voz (já que fala por um grupo) ao mesmo tempo em que ameniza sua responsabilidade de enunciar em 1ª pessoa do singular, se escondendo.

Ressalto, por fim, o movimento da aluna nessa escrita *de mim para você*. Observemos que esse *você* é, ora a professora, e aí ela explicita o nome da mesma, ora, apesar de parecer ser o seu próprio diário, é na verdade, ainda a professora, mesmo que na figura de diário. Dito de outro modo, a aluna se aliena nesse fazer que é para o outro, havendo, desse modo, o predomínio do imaginário, guiado pela idealização do eu, ditando o que pode e deve se fazer

⁴¹ Substituição do nome da professora.

presente nesse escrita.: “*dear diary; my teacher; I’ll miss her; X, please, stay with us*”⁴². Não há, assim, como identificarmos nem pelo menos pistas, ou embriões (MAGALHÃES, 2007) do sujeito do desejo, isto é, da singularidade.

Encerro essa subseção afirmando que a partir dos traços deixados pelo sujeito em sua escrita ao longo de um ano, não me foi possível ler as marcas que indicassem sua inscrição nesse fazer: uma escrita que passasse pelo corpo, que marcasse, enfim. A aluna Bruna, versão feminina do bom garotinho, aprendeu muito bem a lição de esperar, observar, e a fazer coisas como esperado. O problema é que por meio de seus relatos, incluindo esses que foram apresentados, posso dizer que ela, nessa sua escrita teoricamente de si, não fazia as coisas por si e para si mesma, mas circulava em torno da imagem daquilo que era o esperado e desejado: *a flor vermelha com a haste verde*.

É necessário, no entanto, compreendermos que ainda que a imagem do mesmo insista, haverá sempre um tímido, mas também persistente, espaço de estranhamento e de desejo de mudar para um outro lugar; uma outra casa, como veremos, na seção seguinte.

Mudando para outra casa

[...] Então aconteceu que o garotinho e sua família mudaram para outra casa, numa outra cidade,

E o garotinho teve que ir para outra escola.

Essa escola era ainda maior do que a primeira,Então havia porta lá fora.Para ir a sua sala ele tinha que subir alguns degraus e seguir por um corredor comprido [...] (BUCKLEY)

Revisitando o *corpus* que constituiu minha pesquisa de mestrado, totalizando 94 diários, encontrei dois que, por quaisquer elementos peculiares, como a ironia, ou um tipo qualquer de estranhamento, destacavam-se dos demais. Contudo, nesse momento terei que me ater a apenas um deles, devido os limites da presente proposta. Investigarei se essa escrita, de alguma forma, significa *mudar para outra casa, em outra cidade*, ou nos termos de Allouch (1995, p.7-8) “passar para a outra coisa”. Pois bem, analisemos, abaixo, o escrito:

⁴² Ressalto, contudo, que os dados não foram explorados exaustivamente. Creio ainda ser necessária uma discussão desses excertos pensando na transferência a partir da aparente relação de afeto da Bruna com sua professora. Essa discussão ficará para outro momento.

(7)

Lembro-me de que aconteceu bem *o contrário do que eu queria*: fiquei logo em evidência. Cláudio, go to shopping. Cláudio isso, Cláudio aquilo, *mas sobrevivi*.

Porque a X prefere a língua falada nos EUA se o inglês do Reino Unido é mais claro?

(Cláudio)

(8)

Por que não consigo fazer o diário? Negligência? Falta de tempo ou ando meio atordoado com tudo? (Cláudio)

(9)

Time, It's time to study. On Monday. Six o'clock. The second, the third, [...]the eighty's, *I love Paris in the spring, in the morning. In the afternoon, in January. Djênuary. At six o'clock, at midday. At the weekend. Happy birthday to you! Nice to meet you. Anything to drink? Here you are. At the spring. Are you crazy? Yes, I am. Where are you from? I'm from the moon. Anything to eat? Yes, some umbrellas, please. Here you are. Not for all. What's your surname? Estou cansado de tanta bibliografia, nunca mais vai acabar, vou morrer seco!* (Cláudio)

(10)

Tivemos um teatrinho que foi difícil como nunca, *eu não estava bem, a X não entende que muito riso é sinal de nervosismo? Tenho vontade de solicitar que nunca mais participe do curso de artes cênicas. Mas não sei. Talvez me saia melhor numa próxima vez.* (Cláudio)

(11)

Carla deu um show. Fico pensando na linguagem universal do corpo, dos gestos, das entonações; *é encantadora e comovente a forma como identificamos de cara essas coisas. O ser humano pode ser tão bonito, e poderia mesmo se tivesse consciência das coisas que realmente são importantes em nossas vidas.* (Cláudio)

Em seu primeiro relato Cláudio já dá pistas de que assumirá uma posição subjetiva, responsabilizando-se por essa sua escrita: “ao contrário do que eu queria”, o aluno deixa assim marcado seu desconforto em ser interpelado pela professora insistentemente: “Cláudio isso, Cláudio, aquilo”. A oração coordenada adversativa introduzida a partir do uso da adversativa *mas*, apresenta o aluno ao fim dessa experiência, nada agradável: “sobrevivi”. O aluno prossegue assumindo, mais uma vez, uma posição e se autorizando a criticar, ainda que sutilmente, a professora por meio de uma pergunta bem retórica, ele já tem sua resposta e a

deixa explicitada: “*porque a X prefere a língua falada nos EUA se o inglês do Reino Unido é mais claro?*”.

No relato seguinte, Cláudio, a meu ver, mantém sua posição subjetiva a partir do momento em que insiste com perguntas, que ora ressoam como retóricas (negligência?); ora ressoam como uma interrogação para si, como um questionador desse seu fazer (“ou ando meio atordoado com tudo”). Que tudo é esse? Pergunto, eu. Talvez a angústia que introduz a questão da falta e que todos temos que administrar quando estamos verdadeiramente implicados em um dado fazer.

O relato de número 9 foi aquele que mais chamou a minha atenção. Esse, certamente foi dispensado em minha pesquisa de mestrado, mas vejo-o agora, sob uma outra perspectiva. A princípio posso vê-lo como uma má organização de restos metonímicos de uma dada aula de inglês, provavelmente, a aula desse dia. Contudo, ler o escrito com o escrito significa entrar e observar as marcas deixadas pelo sujeito em seu *fazer-se escrita*. O aluno inicia sua escrita com dias da semana, parte para horas, assinala um numeral. Daí, Carlos muda o curso desses fragmentos e elabora duas sentenças completas e cheias de significado: “*I love Paris in the spring, in the morning. In the afternoon, in January*”. Ele volta, então, a disparar horários e frases soltas até que, mais uma vez, ele deixa pistas de seu posicionamento subjetivo, de suas marcas de sua ida para outra casa: “are you crazy? Yes, I am.” E ele ainda prossegue demarcando, ainda mais fortemente, seu lugar “where are you from? I’m from the moon”. Com muita tranquilidade, afirmo que na unidade do livro⁴³ que ele via, nesse momento, não falava nem sobre a loucura, nem tampouco sobre habitantes da lua. É curioso o modo que o *ego* trabalha na (des)organização dos fatos e ideias apresentadas nessa escrita de Cláudio. Contudo, hoje não me é mais possível interrogar esse aluno sobre essa outra casa frequentada por ele (na lua ou nas aulas de inglês que o levava para esse outro lugar), talvez numa tentativa de empurrá-lo de vez a outra coisa, ou, de fazer com ele leia sua marca e daí, se *reinscrevesse* em outras.

Vejo essa escrita, e os movimentos dela oriundos, como a presença de traços que podem fazer com que o sujeito se abra para outra coisa além da rosa vermelha com a haste verde, além do discurso corrente, que causa “uma sensação de estranhamento que pode abrir

⁴³ Refere-se ao English File 1. Orford University Press. 1997.

uma via para a criação que permite deslocamentos da posição subjetiva dos envolvidos e, como resultado, a alteração de sua realidade concreta” (RIOLFI, 2007b, p.34).

O aluno, ainda nesse relato, faz pergunta sobre o que quer beber e posteriormente o que quer comer e responde *umbrellas*, isto é, guarda-chuvas. Ele reclama da quantidade de “bibliografia”, estranho, pois não são citados livros, capítulos, ou gramática e encerra seu relato com uma sentença muito curiosa que merece ser comentada: “vou morrer seco!”. Observemos, então, o movimento desse escrito: “algo para beber [...] algo para comer? Sim, guarda-chuvas, por favor. [...] vou morrer seco!” Há um significante deslizando no sentido que aí será atribuído. Há um lapso: *umbrellas, please* (que ao que tudo indica não é uma simples ausência/confusão de vocabulário com a língua inglesa) que causa um estranhamento e o ponto culminante que desvela/deflagra o lapso: estou seco. Não está molhado, por causa dos “guarda-chuvas” (está no plural) que ele teve que engolir nessas aulas, nessa aprendizagem. O sujeito do desejo, finalmente deixa sua marca ao colocar em cena a dimensão do inconsciente: nos termos de Freud, os lapsos de escrita dão a conhecer o desejo bem como uma verdade ignorada pelo sujeito. O “morrer seco” traduz esse descontentamento do sujeito que, engolindo os guarda-chuvas, está engolindo as lições, as atividades, e tudo mais dessas aulas, está aí inserido e fazendo parte ativamente, mas ele parece querer se molhar, não se ver tão envolvido nisso, isso, não lhe é agradável.

No relato seguinte Cláudio parece jogar com o equívoco (RIOLFI, 2005). Ele deixa claro não ter gostado (*não gostar*) de ser assim exposto nesse tipo de dinâmica (*role playing* – dramatização) e afirma ter vontade de solicitar *que nunca mais participe do curso de artes cênicas*. Sabemos, no entanto, que o curso do qual ele participava era o de inglês. No entanto, pela constante prática dessa atividade e talvez, também pela presença de dois outros alunos do curso de Artes Cênicas, é possível pensar que o aluno não tenha sido acometido por um lapso, mas sim, tenha jogado com o equívoco para, num tom irônico, criticar o fazer da professora insistente em forçá-lo nessa exposição. Feito isso, ele ameniza seu dizer, voltando à colagem que ameniza e também disfarça, pois é o previsto: *Talvez me saia melhor numa próxima vez*. Ele assume assim uma transcrição voltando para o discurso comum. Aponto aí uma contradição: como próxima vez se o aluno tem vontade de pedir para não mais participar de tal atividade? Esse dizer surge, simplesmente, numa tentativa de organizar os efeitos de sentido segundo as posições dos envolvidos, isto é, do professor e do aluno. Esse dizer é

convocado, enfim, apenas para tamponar esse jogo, para retirar a saliência do que foi dito anteriormente.

Sem me alongar no último excerto de Cláudio, apenas gostaria de apontar nele o posicionamento subjetivo de seu escrevente que se atém a fazer uma reflexão sobre a vida humana a partir de um fato/atividade da aula. Retomando o excerto:

(11)

Carla deu um show. Fico pensando na linguagem universal do corpo, dos gestos, das entonações; *é encantadora e comovente a forma como identificamos de cara essas coisas. O ser humano pode ser tão bonito, e poderia mesmo se tivesse consciência das coisas que realmente são importantes em nossas vidas.* (Cláudio)

Aqui Cláudio não poupa adjetivos e advérbios para intensificar sua reflexão que em nada se parece com as outras escritas por mim investigadas nos diários de aprendizagem de LE. É instigante perceber que o aluno fala da linguagem do corpo, justamente quando objetivo falar da escrita que se faz corpo por meio do uso da linguagem. Depois Cláudio fala do ser humano, da consciência se afastando, como se não fizesse parte desse grupo. Inadvertidamente ele muda o curso e se inclui ao enunciar “coisas importantes em nossas vidas”, se inclui e demarca sua posição subjetiva.

Diria que Cláudio foi para outra escola, e, mesmo essa sendo maior, ele descobriu uma forma de não se perder dentro dela, de achar sua sala, de achar a porta, de achar a saída. Não ousou afirmar que os elementos que procurei destacar de sua escrita marcam sua singularidade. Mas digo, muito tranquilamente, que são marcas por ele deixadas para que sua presença seja definida. Vejo que aí há um trabalho e um movimento que desestabiliza o lugar comum do discurso corrente. Vejo também, que temos nesses excertos pistas que nos permitem arriscar o aparecimento do sujeito do desejo, que o obriga a trabalhar seu descontentamento, a caminhar, a se responsabilizar, me obrigando, do mesmo modo, a continuar apostando na inscrição do sujeito em uma escrita que perpassa (passa pelo/atravessa) seu corpo e chega à outra dimensão, ainda maior que a dimensão da subjetividade. Falo desse modo, da dimensão da singularidade, da dimensão do transliterar, do passar para outra coisa, mudar de casa, sem esquecer seu velho endereço.

Considerações finais: mas o que vamos fazer?

[...] Quando aproximou-se do garotinho Ela disse: - Você não quer desenhar? -"Sim", disse o garotinho, "Mas o que vamos fazer?" - "Eu não sei, até que você o faça, disse a *professora*, -"Como eu farei?" perguntou o garotinho. -"Por quê? disse a *professora*."Do jeito que você quiser". -"E de qualquer cor?" perguntou ele,

-*"De qualquer cor"*, disse a *professora*. -*"Se todos fizessem o mesmo desenho E usassem as mesmas cores, Como eu poderia saber quem fez o quê, E qual era qual?"* -"Eu não sei", disse o garotinho E começou a fazer uma flor vermelha, com a haste verde

Como procurei delimitar nessa escrita, o sujeito, ao longo de seu desenvolvimento, vai tendo o seu querer formatado ao ponto de desejar o que o outro deseja, ser o que o outro deseja, aprendendo a dançar o mesmo passo, até que o sujeito do desejo irrompa nesse seu dançar, mudando o passo e o compasso da dança.

Ainda assim, mesmo quando esse sujeito não for mais tão garotinho, ouvirá um chamado para o movimento previsível da homogeneização para que todos façam o mesmo desenho, transcrevendo a mesma rosa vermelha com a haste verde, dançando o mesmo passo da mesma cantiga. Contudo, na contra mão, vai sempre haver um sujeito que ouve o chamado do desejo inconsciente que desestabiliza e mobiliza o estado de coisas do discurso corrente. É aí que é necessário haver espaço, na escrita e na escola, para que esse chamado não seja abafado, mas antes, aguçado e alimentado.

Nos termos lacanianos, o sujeito é um “efeito de linguagem que se constitui por sucessivas operações de cola e de decolagem do campo do Outro” (RIOLFI, 2005, p.232); nos termos que prefiro defender, é mudar de casa, sem se esquecer do velho endereço, que sempre nos convidará a fazer uma visita, ainda que não presentificada, ainda que em lembrança, ainda que em sonho.

Desse modo, no trabalho que ora encerra, procurei explorar o modo como a escrita é constituída de forma diferente em diários de aprendizagem da língua inglesa escritos por dois alunos. A partir daí, verifiquei nos relatos a existência de quebras ou a insistência de uma colagem que aliena. Entendi a importância e o significado de ler com o escrito. Ao mesmo tempo, me impliquei com a necessidade de um fazer que não represente ou alimente a cega reprodução. Mais que traduzir, muito mais que transcrever, precisamos estar implicados em

instigar e ler as marcas deixadas na escrita dos sujeitos. Alimentamos, com isso, o desejo de uma prática pedagógica que seja capaz de surpreender ao ser surpreendida pelas marcas de si deixadas e não apagadas pelo sujeito-aprendiz. Portanto, digo que o ensino e o sujeito que se constituem nessa relação precisam de professores que não deem respostas simplistas e exatas para perguntas do tipo “*o que vamos fazer?*”, mas sim, que instiguem esse sujeito a um fazer que revele sempre um algo a mais; um excesso que ao invés de reproduzir, produza rosas das mais diversas formas e cores; com ou sem haste. Defendo, por fim, que precisamos de professores que trabalhem na definição e não na reprodução ou indefinição (apagamento) dos sujeitos-garotinhos.

Referências

ALLOUCH, J. *Letra a Letra: Transcrever, Traduzir, Transliterar*. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro, Cia. de Freud, 1995.

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Trad. Sonia Flach e Marta D'agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DUFOUR, D. R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Tradução: Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005

GENESEE, F; UPSHUR, J. A. *Classroom – based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LACAN, J. (1969-1960) *Seminário 17 - O avesso da psicanálise (1969-70)* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. (1975-1976). *O seminário, livro 23: o sinthoma*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MAGALHÃES, M. M. M. *Subjetividade em advir: a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica*. Dissertação de Mestrado pela Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.

MRECH, L. M. O impacto do terceiro ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre psicanálise e educação. In: MRECH, L. M. (Org.). *O impacto da psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.

REIS, V. S. Representações e Deslocamentos no Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira: Uma Escrita de Si para o Outro In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a. p.137-163.

_____. *O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo*. 143p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

RIOLFI, C. R. Equívoco e Singularidade: Subjetividade na Fala de Uma Criança. In: LIMA, R. C. C P.(Org.) *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p.219-233.

_____. Comunicação oral in *Aulas ministradas na disciplina Escrita, Subjetividade E Ensino*, FE-USP; 2007a.

_____. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa. In: CALIL, E. (Org.) *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007b.

SERRANI-INFANTE, S. M. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. D.E.L.T.A., v. 13, n. 1, p.63-81, 1997.

_____. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.143-167.

_____. Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lectoescritura. D.E.L.T.A., v. 17, n. 1, p.31-58, 2001.

O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA UNIVERSIDADE: O TRABALHO COM A REESCRITA

Lidiane de Moraes Diógenes BEZERRA⁴⁴

Maria das Graças Soares RODRIGUES⁴⁵

Resumo: Nesta pesquisa, temos como objetivo investigar como as atividades de produção textual são encaminhadas no ensino superior, bem como as atividades de reescrita. Com base em Antunes (2003), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2009), entre outros, assumimos a posição que vê a escrita como “produção textual”. O *corpus* desta pesquisa é composto por: anotações de campo e produções de textos dos alunos. Como resultado, afirmamos que as atividades de produção de texto foram encaminhadas a partir de textos-bases, seguidas de reescrita, a partir da qual os alunos conseguiam sugerir uma nova versão para os textos.

Palavras-chave: Ensino Superior. Produção de Texto. Reescrita.

Abstract: *In this research, we aim at investigating how the practice of text production is carried out at college degree, as well as the rewriting activities. Based on Antunes (2003), Marcuschi (2008), Koch and Elias (2009), among others, we consider the writing practice as “textual production”. The corpus of this research is made up of: field notes and learner’s writing productions. As a result, we assert that the writing productions of texts were conducted by using supporting texts, followed by rewriting practices, from which learners were able to suggest a new version for the texts.*

Keywords: *College Degree. Text production. Rewriting.*

⁴⁴ Professora do Departamento de Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros. Rio Grande do Norte. Brasil. lidianemorais@uern.br.

⁴⁵ Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal. Rio Grande do Norte. Brasil. gracasrodrigues@gmail.com.

Considerações iniciais

Enquanto professora do Curso de Licenciatura em Letras, do *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na cidade de Pau dos Ferros-RN, particularmente, nos momentos em que ministramos a disciplina Produção Textual, no 1º período do curso Letras, constatamos algumas dificuldades demonstradas pelos alunos em suas produções escritas e, a partir disso, despertamos para a necessidade de refletir sobre o problema.

Sendo assim, temos como objetivo para este trabalho investigar como as atividades de produção textual são encaminhadas no ensino superior, bem como as atividades de reescrita, indispensáveis ao ato de produzir textos.

Destacamos que entendemos a produção de texto enquanto evento comunicativo, resultante de um processo para o qual cooperam fatores linguísticos e extralinguísticos, considerando o produtor e o receptor como participantes ativos na construção do sentido, juntamente com as condições que envolvem tanto o contexto de produção quanto de recepção (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; MARCUSCHI, [1983] 2009; 2008; KOCH, 2004).

Assim, apoiamo-nos em uma concepção de produção de texto enquanto “atividade verbal”, reiterando uma visão sociointeracional da linguagem, conforme os autores ora citados, uma vez que admitem como fundamental a relação dinâmica dos indivíduos (produtor e receptor) entre si e com a situação discursiva durante o processo interlocutivo, o que pressupõe, por parte dos falantes ou escritores, uma preocupação anterior com seus possíveis interlocutores (MARCUSCHI, 2008).

Quanto à produção de textos escritos, nosso foco de pesquisa, partimos do pressuposto de que, para esta atividade, lidamos com duas figuras distintas (Escritor Ativo e Leitor Interno), para que possamos, além de escrever, refletir sobre nossa escrita e, assim, decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescrita de nossos textos (SAUTCHUK, 2003).

No que se refere a estas operações, tomamos por base a proposta de Grésillon (1989) que apresenta quatro operações de reescritura: substituição, acréscimo, supressão e deslocamento, como aquelas que estariam à disposição do escritor para que ele possa rever sua escrita e, assim, certificar-se de que conseguiu atingir seus objetivos enquanto produtor.

Ressaltamos, ainda, que faremos essa análise sob a orientação etnográfica, que não dá ênfase ao produto, mas ao processo, como também se preocupa com o significado, uma vez que busca interpretar as experiências dos participantes e o mundo que os cerca.

A metodologia desta pesquisa é de natureza etnográfica, uma abordagem que não dá ênfase ao produto em si, mas ao processo, para se compreender e atribuir sentido, a partir das experiências dos participantes e do mundo que os cerca. Para atender aos objetivos propostos por nossa pesquisa, fizemos uso de diferentes procedimentos de coleta de dados que contemplam um estudo de tipo etnográfico, tais como: observação, anotações de campo e análise de documentos. Mediante tais procedimentos, foi obtido um *corpus* constituído de: anotações de campo e produções de textos dos alunos.

Os dados analisados foram coletados no decorrer do semestre 2008.2, durante atividades realizadas em uma sala de aula do 1º período do curso Letras, do CAMEAM/UERN, a partir da qual pudemos coletar vinte e um textos escritos, sendo que todos foram reelaborados a partir de atividades de reescrita, o que constitui um *corpus* de quarenta e dois textos.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro partes. No percurso teórico, discutimos a produção de texto como um processo, que pressupõe a cooperação entre aquele que escreve, aquele que lê, e todo o contexto que envolve a produção e a recepção, como também as operações de reescritura. Na metodologia, discutiremos a pesquisa etnográfica, momento no qual também descreveremos o contexto analisado nesta pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados e a constituição do *corpus*. Na discussão dos dados, descrevemos os encaminhamentos para as atividades de produção de texto no ensino superior, bem como as operações que ocorrem durante o momento da reescrita. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os resultados obtidos e mencionamos algumas contribuições e perspectivas de aplicação do estudo.

Percurso teórico

Sobre a atividade de produzir textos, não podemos deixar de reproduzir, aqui, a associação imagética que Marcuschi (2008, p.77) faz entre a produção textual e um jogo:

Antes de um jogo, temos um conjunto de regras, um espaço de manobra, cada qual com seus papéis e funções. Mas o jogo só se dá no decorrer do jogo. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. Se são dois times ou dois indivíduos, cada um terá sua posição particular. Embora cada qual queira vencer, todos devem jogar o mesmo jogo, pois, do contrário, não haverá jogo algum. Para que um vença, devem ser respeitadas as mesmas regras. Não adianta reunir dois times num campo e um querer jogar vôlei e o outro querer basquete. Ambos devem jogar ou basquete ou vôlei. Assim se dá com os textos. Produtores e receptores de texto todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas.

Essa associação descrita por Marcuschi (2008) revela uma visão sociointerativa no que diz respeito à produção de texto, pois admite como fundamental a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva durante o processo interlocutivo, o que pressupõe, por parte dos falantes ou escritores, uma preocupação anterior com seus possíveis interlocutores.

Nesse sentido, Sautchuk (2003, p.10) concebe a produção de texto como uma “atividade verbal”, em uma perspectiva teórica que considera o caráter sociointeracional da linguagem, na qual “o processo da realização textual [...] pressupõe, portanto, a existência de dois indivíduos: um primeiro que, no ato verbal, produz um texto, tentando operar determinados resultados num segundo – o indivíduo que recebe o produto desta atividade”, isso sem deixar de considerar os aspectos externos e internos inerentes a esta atividade.

Ainda segundo a autora, no momento em que consideramos o texto como produto de um ato verbal, damos a este processo um caráter dinâmico de interação constante entre os dois interlocutores envolvidos e, assim, ampliamos o conceito de texto para além do essencialmente linguístico (SAUTCHUK, 2003), uma vez que levamos em conta as condições de produção e recepção dos textos.

Após definirmos o conceito de texto que iremos adotar neste trabalho, delimitamos nosso foco de interesse para o texto escrito, uma vez que este constitui o nosso objeto de análise.

Inicialmente, dizemos que, na atualidade, não há como negar que a escrita faz parte da nossa vida, quer seja quando somos chamados a produzir ou a ler textos escritos em diversas circunstâncias do nosso dia-a-dia. Talvez essa inegável necessidade da escrita em nosso cotidiano explique o fato de sua generalização.

Mas o que é a escrita? De acordo com Koch e Elias (2009, p.32), podemos encontrar, na sala de aula ou em algumas situações do dia-a-dia, algumas definições, tais como: “escrita é inspiração”; “escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados”; “escrita é expressão do pensamento”; “escrita é domínio de regras da língua”; “escrita é trabalho”. Ainda de acordo com as autoras, independente de qual seja o conceito, este estará associado ao modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve.

Nesse sentido, faz-se importante afirmar que consideramos a escrita não como simples transcrição da oralidade, por outro lado, dizemos que “a escrita constitui um código completo e independente, que desenvolveu funções distintas e características de estruturação e de elaboração muito próprias” (SAUTCHUK, 2003, p.18), e ainda que a competência textual escrita é adquirida posteriormente à competência comunicativa oral. O desenvolvimento dessa competência textual depende de “um variado e extenso conjunto de conhecimentos e de habilidades por parte do escritor” (SAUTCHUK, 2003, p.18), o qual será determinante para a realização dos objetivos por parte dos produtores de texto.

Numa perspectiva sociointeracional da linguagem, afirmamos que a atividade de escrita pressupõe a existência de duas figuras de receptor: “[...] *leitor externo*, destinatário ausente no momento da produção do texto, e aquele leitor co-autor, presente, [...] *leitor interno*, cuja função é a de satisfazer as expectativas de sentido do texto *antes* que o leitor externo o faça” (SAUTCHUK, 2003, p.18, grifos da autora). Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, o ato de escrever caracteriza-se como um ato pragmático, uma vez que envolve dois interlocutores no momento da produção: escritor e leitor.

Dessa forma, Koch e Elias (2009) apresentam três focos distintos para caracterizar a escrita, conforme apresentamos a seguir:

1º) foco na língua: a concepção de escrita estaria relacionada ao correto uso das regras gramaticais, o que implica uma concepção de linguagem como um sistema pronto e acabado. O texto, por sua vez, é considerado “como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2009, p.33), não havendo, portanto, possibilidade de inferências ou pressuposições;

2º) foco no escritor: supõe uma concepção de escrita como representação do pensamento, o que acarreta na concepção de um sujeito “psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (KOCH; ELIAS, 2009, p.33), sendo, pois, dono

de seu dizer. Nessa concepção, o texto é visto como um produto do pensamento do escritor, e a escrita, por sua vez, “[...] é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo [...]” (KOCH; ELIAS, 2009, p.33) e, dessa forma, não considera o outro no momento da produção do texto escrito;

3º) foco na interação: propõe uma concepção de escrita como produção textual, “[...] cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias [...]” (KOCH; ELIAS, 2009, p.34), o que implica dizer que:

[...] o produtor, de forma não linear, pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julgar necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional (KOCH; ELIAS, 2009, p.34).

Diferentemente das concepções anteriores, esta compreende a escrita na interação escritor-leitor, uma vez que considera o leitor como parte constitutiva desse processo. Nesse sentido, postula-se uma concepção dialógica da língua, concebida por Bakhtin (1995/2009), admitindo que tanto o escritor quanto o leitor são atores sociais que se constroem e são construídos no texto.

Ainda segundo Koch e Elias (2009, p.34), nessa perspectiva, a escrita demanda a utilização das seguintes estratégias:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento de ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e com o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Dessa forma, reafirmamos a concepção de escrita enquanto produto dessa interação, que tem seu sentido construído e não previamente determinado. Assim, somente a utilização do código ou a intenção do produtor não seriam suficientes para a realização eficiente dos objetivos de uma produção escrita.

Nesse momento, assumimos, pois, a posição que vê a escrita como “produção textual”, no momento em que entendemos que esta passa a ser um processo de cooperação, no qual o sujeito tem algo a dizer, e o faz pensando no outro, no objetivo pretendido, no espaço-tempo e no suporte de veiculação e que, durante esse processo, o sujeito vê e revê a sua produção, para verificar se o que está escrito faz ou não faz sentido.

Ainda sobre a produção de textos escritos, Antunes (2003, p.54) afirma que:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever: Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita [...].

Destacamos, aqui, a última etapa citada pela autora (revisão e reescrita), como sendo aquela em que o autor analisa o que escreveu para confirmar se os objetivos foram cumpridos. É a hora de decidir o que fica e o que sai do texto.

Assim, dizemos que o texto escrito “exige uma articulação entre a capacidade de o escritor ativo oferecer instruções de leitura e a de o leitor interno reconhecer essas instruções e confirmá-las como adequadas e eficientes para o objetivo que é a comunicação” (SAUTCHUK, 2003, p.20), o que caracteriza a atividade de escrever como relação bilateral e reversível, no instante em que o indivíduo-escritor torna-se, ao mesmo tempo, um escritor-ativo e um leitor-interno (SAUTCHUK, 2003). Sendo assim, o indivíduo escritor passa a agir sob dois pontos de vista diferentes: o daquele que realmente escreve (Escritor Ativo) e o daquele que lê e dirige o que deve ser reescrito (Leitor Interno).

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, corroboramos com o pensamento de Sautchuk (2003), partindo do pressuposto de que, no momento da produção de textos escritos, lidamos com essas duas figuras distintas (Escritor Ativo e Leitor Interno), para que possamos não só escrever, mas refletir sobre nossa escrita, e ainda decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescrita de nossos textos.

Quanto às operações de reescritura, tomamos por base a proposta de Grésillon (1989) que apresenta quatro operações: substituição, acréscimo, supressão e deslocamento, a partir das quais iremos analisar nossos dados para verificar as mudanças efetuadas entre duas versões de um mesmo texto, em busca de explicações para essa utilização, como também da

observação dos efeitos de sentido promovidos nos textos a partir do emprego dessas operações, as quais são descritas por Adam (2010, p.22), conforme veremos a seguir:

- a) *Operação de substituição*: nesse tipo de operação, “um segmento B é substituído por um segmento A – $xxAxx > xxBxx$ ”;
- b) *Operação de acréscimo*: nesse tipo de operação, ocorre a “ampliação ou inserção, adição de um segmento A – $xxx > xxAx$ ”;
- c) *Operação de supressão*: nesse tipo de operação, “um segmento A é apagado – $xAxx > xxx$ ”;
- d) *Operação de deslocamento*: nesse tipo de operação, um segmento A muda de lugar – $xAxxx > xxxAx$.

Na sequência, discutiremos a pesquisa etnográfica, momento no qual também descreveremos o contexto analisado nesta pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados e a constituição do *corpus*.

Metodologia

Como já dissemos anteriormente, a metodologia desta pesquisa é de natureza etnográfica, uma vez que nos propusemos a instituir um contato direto com o objeto a ser investigado. A pesquisa etnográfica advém de práticas desenvolvidas pelos antropólogos, quando os pesquisadores perceberam que as informações sobre a cultura e a sociedade não podiam ser estudadas apenas do ponto de vista quantitativo, mas que necessitavam de um estudo mais amplo que pudesse ultrapassar o nível da mensurabilidade.

Na sua forma etimológica, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 2007, p.27).

Ainda no tocante à origem da etnografia, de acordo com Nunan (2007), suas raízes estão na antropologia, na sociologia e no comportamento humano, e seu surgimento deve-se a duas hipóteses: 1) hipótese ecológica-naturalística – o contexto tem uma influência significativa no comportamento; e 2) hipótese fenomenológica-qualitativa – o comportamento

humano não pode ser entendido sem envolver as percepções subjetivas do pesquisador e daqueles envolvidos na pesquisa. Daí considerar que é impossível que o pesquisador não se envolva com uma pesquisa do tipo etnográfico.

Nesse sentido, dizemos que, de acordo com Fetterman (1989), a etnografia é a arte de descrever um grupo ou cultura. Essa descrição pode ser de um pequeno grupo em algum país ou de uma sala de aula em um subúrbio de classe média. O etnógrafo, por sua vez, escreve sobre a rotina, o cotidiano das pessoas. No entanto, vale ressaltar que “Antes de fazer a primeira questão no campo, o etnógrafo começa com o problema, uma teoria ou modelo, um projeto de pesquisa, técnicas específicas de coleta de dados, ferramentas de análise, e um estilo de escrita específico” (FETTERMAN, 1989, p.11, *tradução nossa*).

Ainda segundo o mesmo autor, uma pesquisa etnográfica começa com a seleção de um problema, sendo que este irá orientar toda a investigação. Portanto, a definição do problema é uma declaração sobre o que o etnógrafo quer saber, é a força motriz de todo o processo de investigação e, além disso, o problema deve preceder a escolha de um método de investigação para evitar a armadilha de ter um método em busca de um problema, o que, ainda na visão do autor, produz resultados frustrantes e imprecisos (FETTERMAN, 1989).

Sendo assim, para ser considerada de cunho etnográfico, a pesquisa precisa utilizar técnicas relacionadas à etnografia, como a observação e a análise de documentos. Nesse tipo de pesquisa, o principal instrumento na coleta e na análise dos dados é o pesquisador, o que o faz manter um contato direto com a situação pesquisada. O trabalho de campo, por sua vez, é o elemento mais característico de qualquer projeto de pesquisa etnográfico. É o momento em que o pesquisador está ali, para observar, fazer perguntas e registrar o que viu e ouviu.

Dessa forma, concluímos que a pesquisa etnográfica não dá ênfase ao produto, mas ao processo, como também se preocupa com o significado, uma vez que busca interpretar as experiências dos participantes e o mundo que os cerca, envolvendo, assim, um trabalho de campo, permeado por outras duas características: a descrição e a indução. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa assume que os fatos e valores culturais estão intrinsecamente relacionados, o que torna inaceitável uma postura neutra por parte do pesquisador.

No tocante ainda à análise dos dados, ao contrário da maioria das pesquisas, nas quais a análise segue a coleta de dados, na pesquisa etnográfica, a análise e a coleta de dados começam simultaneamente, sendo que a análise é uma responsabilidade permanente durante todo o curso do trabalho (FETTERMAN, 1989).

Assim, chegamos à outra característica da pesquisa etnográfica: é a utilização de um plano de trabalho aberto e flexível, no qual os focos de investigação, as técnicas de coleta e a fundamentação teórica são constantemente reavaliados.

Para atender aos objetivos propostos por nossa pesquisa, fizemos uso de diferentes procedimentos de coleta de dados, tais como: observação e anotações de campo. Mediante tais procedimentos, foi obtido um *corpus* constituído de: anotações de campo e produções de textos dos alunos.

Para dar início à nossa coleta de dados, no semestre 2008.2, mantivemos contato com a professora Renata (pseudônimo) que é graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2003); especialista em Linguística Aplicada, pela mesma universidade (2005), e mestre em Letras (2010), também pela UERN. Desde o primeiro momento, a professora nos recebeu muito bem, e mostrou-se disposta a colaborar durante todo o semestre em que estivemos em sala de aula e, por isso, sentimo-nos muito à vontade naquele ambiente. As aulas aconteciam às terças-feiras (9h20min às 11h) e às quintas-feiras (7h30min às 9h10min).

Durante esse semestre, estivemos na sala de aula do 1º período do curso de Letras, habilitação Língua Espanhola, turno matutino. A turma era composta de vinte e seis alunos, sendo vinte e dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Em consulta às fichas individuais dos alunos, disponíveis na secretaria do Curso, verificamos que a faixa etária dos alunos varia entre dezoito e trinta e três anos, e que eles são provenientes de quinze municípios vizinhos da cidade de Pau dos Ferros-RN.

Na oportunidade em que permanecemos em sala de aula, percebemos que a turma mostrava-se interessada e comprometida com os conteúdos e atividades propostas pela professora, o que refletia também um bom relacionamento entre todos. Essa constatação justifica-se pelo fato de termos observado que os alunos sempre correspondiam de forma positiva aos encaminhamentos feitos pela professora durante as aulas, tanto no que diz respeito à realização de atividades, individuais ou em grupos, quanto à discussão de textos.

Permanecemos em campo durante todo o semestre 2008.2 e iniciamos a coleta fazendo as anotações do que ocorria na sala de aula. Logo em seguida, tentamos fazer gravações em áudio das aulas, mas a professora chegou a declarar que não se sentia à vontade com o uso do gravador, então, achamos por bem não continuar com as gravações, uma vez que a acústica da

sala também não contribuía para com o registro. Desta forma, registramos as ocorrências em sala de aula na forma de anotações de campo.

No período de observação das aulas, fizemos uso de caneta e bloco de notas, no qual identificávamos a disciplina, a professora, a data, o horário, o conteúdo trabalhado durante a aula e todos os registros concernentes ao comportamento da professora e/ou dos alunos, especificamente, aqueles que nos interessavam de forma particular tendo em vista o nosso objeto de estudo, a produção textual. Registramos também os significados que conferimos às situações que vivenciamos naquele ambiente.

Durante a nossa permanência em sala de aula, pudemos reunir alguns documentos relacionados às atividades desenvolvidas nas aulas, como, por exemplo, cópias de textos utilizados para introduzir a discussão dos conteúdos, de textos utilizados como suporte para a produção de texto dos alunos, materiais produzidos pelos alunos para a apresentação dos seminários, entre outros.

Nessa mesma etapa, tivemos acesso às produções de texto desenvolvidas pelos alunos durante as aulas, quando coletamos vinte e um textos. Vale ressaltar que todos os textos foram reformulados a partir da atividade de reescrita, o que passa a constituir um total de quarenta e dois textos. Nesse momento, os alunos tiveram como encaminhamento a produção de um texto com base em um outro texto entregue pela professora e discutido durante uma aula.

Na sequência, descrevemos os encaminhamentos para as atividades de produção de texto no ensino superior, bem apresentaremos as mudanças efetuadas nos textos entre as duas versões analisadas, tendo como base as operações de reescritura propostas por Grésillon (1989), conforme já descrito acima.

Discussão dos dados

Durante as aulas observadas, constatamos que a professora sempre explorava os conteúdos a partir da concepção inicial dos alunos, relacionando-a aos textos a serem trabalhados em sala de aula. Observamos também que, ao início de cada aula, a professora sempre retomava o conteúdo visto na aula anterior, o que facilitava aos alunos entenderem a sequência dos temas desenvolvidos.

Tivemos a oportunidade de observar a professora encaminhar algumas atividades de produção de texto. Destacamos, aqui, uma dessas atividades: a produção foi orientada a partir

de um texto-base entregue a todos os alunos, que trazia como título “O diploma via computador”. A partir da discussão desse texto, os alunos elaboraram suas produções sobre o tema “Educação à distância”. A professora trabalhou com atividade de reescrita, o que será melhor descrito a seguir.

Para essa atividade, a professora recolhia as produções dos alunos, distribuía os textos para a turma, de forma aleatória, e encaminhava a atividade de reescrita, solicitando aos alunos que lessem os textos e relatassem as principais inadequações encontradas, apresentando sugestões que pudessem aprimorá-los. Essas atividades eram sempre muito bem orientadas e contavam com total participação dos alunos que, sem muita dificuldade, conseguiam sugerir uma nova versão para os textos.

Baseados nessa experiência, concluímos que as aulas refletiram a proposta apresentada no programa da disciplina que trazia como um dos objetivos “Reconhecer e utilizar estratégias de produção textual”, como também cumpriram com a perspectiva metodológica de “produção e reescrita de textos”, o que se configura também na análise dos textos coletados que discutiremos a seguir.

Ilustraremos nossa análise com alguns exemplos da atividade já descrita acima (cada texto com duas versões, antes e depois da reescrita): a produção de texto sobre a “Educação à distância”, a partir dos quais observaremos a recorrência das operações de reescritura propostas por Grésillon (1989), com base nas quais a análise encontra-se subsidiada. Destacamos, entre outras alterações, os trechos abaixo:

a) *Operação de substituição:*

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	20	“[...] Analisando tais fatores , pode-se perceber que [...]”.
Texto 01b	19	“[...] Por isso , pode-se perceber que [...]”.

Neste trecho, observamos que a substituição funcionou como uma *rotulação*, através da expressão “**Por isso**”, do conteúdo já expresso anteriormente no texto, pela expressão “**Analisando tais fatores**”, o que sumariza um conteúdo já inscrito no texto, mas não acrescenta informação nova, como também não altera sua orientação.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 02a	15	“[...] milhares de pessoas recorrem aos meios via informática [...]”.
Texto 02b	10	“[...] Muitas pessoas recorrem aos meios via informática [...]”.

Aqui, notamos que a mudança de orientação ocorre no texto quando o autor substitui a expressão utilizada na primeira versão “*milhares de*” por outra “*Muitas*”, o que revela uma espécie de cautela de sua parte no que diz respeito à definição do número de pessoas que se utilizam das ferramentas de informática, não definindo, assim, uma quantidade aproximada.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 18a	20	“[...] Podemos evitar [...]”.
Texto 18b	27	“[...] podem evitar [...]”.

Aqui também, verificamos que o mesmo enunciador (nós), inscrito na primeira versão com a utilização do termo “*Podemos*”, é suprimido na segunda versão, quando a expressão é substituída pela palavra “*podem*”, a qual não inscreve o enunciador no texto.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 02a	08	“[...] como a internet, por exemplo, onde através dela [...]”.
Texto 02b	04	“[...] como a internet, por exemplo, que lhe permite [...]”.

Aqui, percebemos que o autor substitui o advérbio “*onde*”, empregado na primeira versão, pela expressão “*que lhe permite*”, o que configura uma *correção* que objetiva reparar o emprego inadequado do advérbio, uma vez que ele só é aplicável a situações que designem lugar.

b) *Operação de acréscimo:*

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 03a	02	“[...] A formação profissional na vida das pessoas hoje, vem sendo mais procurada [...]”.
Texto 03b	02	“[...] A formação profissional na vida das pessoas hoje, vem se tornando cada vez mais procurada [...]”.

Nesta passagem do texto, o autor se utiliza do acréscimo da expressão “*cada vez*” para complementar a ideia em desenvolvimento sobre a busca pela formação profissional.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 04a	05	“[...] é um novo método adotado [...]”.
Texto 04b	06	“[...] é um novo método adotado também [...]”.

Aqui, o acréscimo da palavra “*também*” é utilizado no sentido de confirmar a ideia discutida pelo autor do texto de que o ensino à distância também é oferecido nas universidades públicas.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 04a	06	“[...] pelas universidades que visam [...]”.
Texto 04b	07	“[...] pelas universidades públicas que visam [...]”.

Aqui, o autor do texto, a partir do acréscimo da palavra “*públicas*”, especifica o “tipo” de universidade tratado pelo seu texto.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 06a	20-21	“[...] Essa praticidade tem atraído [...]”.
Texto 06b	22-23	“[...] Essa praticidade, oferecida pelos cursos on-line , tem atraído [...]”.

Nesta passagem do texto, o autor se utiliza do acréscimo da expressão “*oferecida pelos cursos on-line*” para especificar os cursos sobre os quais está tratando no seu texto, no caso, os cursos à distância.

c) *Operação de supressão:*

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	17	“[...] Diante disto, percebe-se que a educação à distância [...]”.
Texto 01b	16	“[...] a educação à distância [...]”.

Nesta passagem do texto, verificamos que o autor, na segunda versão, elimina a expressão “*Diante disto, percebe-se que*” que o denuncia enquanto enunciador e que se encontra inscrita na primeira versão do texto.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 08a	15-16	“ Sem dúvida nenhuma , as universidades de funcionamento de cursos on-line estão crescendo notadamente [...]”.
Texto 08b	19-20	“As universidades de funcionamento de cursos on-line estão crescendo notadamente [...]”.

Neste trecho, o autor do texto elimina a afirmação “**Sem dúvida nenhuma**” que confere um teor de certeza ao seu argumento e, com isso, revê este aspecto para a segunda versão do texto.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 18a	05	“[...] Há hoje um grande número de pessoas que fazem cursos on-line à distância , em busca de um diploma [...]”.
Texto 18b	05	“[...] Há hoje um grande número de pessoas que fazem cursos on-line, em busca de um diploma [...]”.

Nesta passagem do texto, constatamos que o autor, no momento em que suprime a expressão “**à distância**”, corrige uma *redundância* presente na primeira versão, uma vez que ao tratar de cursos on-line, inevitavelmente, está se tratando do ensino à distância.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 19a	11	“[...] em cursos on-line via internet [...]”.
Texto 19b	12	“[...] em variados cursos via on-line [...]”.

Também aqui, constatamos que o autor corrige uma *redundância* ao se utilizar da supressão da palavra “**internet**”, pois, no momento em que trata de cursos *on-line*, inevitavelmente, seu meio de transmissão será a internet, o que torna a palavra eliminada desnecessária ao contexto.

d) Operação de deslocamento:

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	02	“O ensino à distância já existia desde muito tempo, porém, só agora tornou- se mais popular [...]”
Texto 01b	02	“O ensino à distância já existia desde muito tempo, porém, só agora se tornou mais popular [...]”.

Neste trecho, podemos observar que o autor deslocou a partícula reflexiva do verbo, promovendo, assim, um efeito de *sinonímia*, uma vez que não alterou a orientação do texto, como também não acrescentou informação nova.

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 19a	11	“[...] em cursos <i>on-line via</i> internet [...]”.
Texto 19b	12	“[...] em variados cursos <i>via on-line</i> [...]”.

Nesta passagem do texto, verificamos que o autor se utilizou do deslocamento para adequar seu texto a uma mudança efetuada na segunda versão que teve como objetivo corrigir uma *redundância* com relação ao meio de transmissão dos cursos *on-line*, a internet.

Considerações finais

Com base no que pudemos constatar a partir da nossa pesquisa, afirmamos que a produção de texto no ensino superior, especificamente no contexto da disciplina Produção Textual, no 1º período de Letras do CAMEAM/UERN, é orientada a partir de textos levados para a sala de aula pela professora, com o objetivo de instigar, nos alunos, a discussão de temas relevantes para a realidade na qual eles se encontram inseridos e, conseqüentemente, incentivar o desenvolvimento da prática da escrita, como forma de fazer com que eles exercitem essa modalidade da língua tão requisitada na sociedade atual e, em especial, no âmbito acadêmico.

Ainda a partir da nossa investigação, foi possível observar que a professora também realizou atividades de reescrita para os textos produzidos pelos alunos, no momento em que lhes solicitava a leitura desses textos, com o objetivo de fazer com que os alunos apresentassem novas versões para as produções escritas. Com esse encaminhamento, os alunos conseguiam sugerir uma nova versão para os textos, sem muita dificuldade.

Dessa forma, atestamos que os resultados de nosso estudo confirmam a concepção de escrita assumida por nós na discussão teórica desse trabalho, a partir da qual se pressupõe a existência de um escritor ativo (aquele que realmente escreve) e de um leitor interno (aquele que lê e dirige o que deve ser reescrito), os quais interagem na construção do sentido dos textos, para que possamos não só escrever, mas também refletir sobre nossa escrita, e ainda

decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescrita, uma vez que o sentido dos textos não se encontra previamente determinado, e para o qual não seriam suficientes apenas a utilização do código ou a intenção do produtor.

A partir da análise, podemos confirmar que a escrita constitui-se de um processo, no qual o texto sempre será passível de adequações, com o objetivo de melhor expor as intenções do autor. A reescrita, por sua vez, vem mostrar-se como uma atividade de extrema importância para esse processo, uma vez que permite aos produtores de texto a reorganização de suas ideias.

Esperamos que esse trabalho possa servir como um ponto de partida para a reflexão sobre o ensino da escrita, tão indispensável nos nossos dias e, especificamente, sobre a produção de texto no ensino superior, considerando-se, de maneira particular, a formação do licenciado em Letras, no tocante à sua futura prática docente, oportunidade na qual ele poderá descobrir com seus alunos como desenvolver a competência textual.

Acreditamos que a análise feita aqui possa contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, para as atividades que encaminham a produção textual, no sentido de explorar, junto aos alunos, a capacidade de reescrever seus próprios textos e, com isso, despertar para o entendimento de que tal atividade constitui-se como um processo, no qual o texto estará sempre exposto a alterações.

Referências

ADAM, J-M. Por uma colaboração das ciências dos textos (genética, filologia, tradução). In: ADAM, J-M.; HEIDMANN, U.; MAINGUENEAU, D. **Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 13 ed. Campinas – SP: Papyrus, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. [Tubingen], 1981. Disponível em: <<http://www.beaugrande.com/Intro1981Two.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2012.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography** – step by step. USA: Sage Publications, 1989. Applied Social Research Methods Series. Volume 17.

GRÉSILLON, A. Fonctions du langage et genèse du text. In: HAY, L. **La naissance du text**. Paris: José Corti, 1989.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever** – estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

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

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: University Press, 2007.

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

O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: O GÊNERO TEXTUAL MITO

José Carlos KÖCHE⁴⁶

Vanilda Salton KÖCHE⁴⁷

Adiane Fogali MARINELLO⁴⁸

Resumo: Este artigo aborda o gênero textual mito, sua definição, características e estrutura, e propõe atividades de leitura e escrita para exploração do gênero junto aos alunos do Ensino Médio e Superior. O trabalho integra a pesquisa-ensino “Leitura, produção textual e prática de análise linguística a partir de gêneros textuais”, desenvolvida na UCS. A pesquisa apresenta um enfoque qualitativo-interpretativo e de aplicação didático-pedagógica. Fundamentam este artigo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e os autores: Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Coelho (2003), D'Onofrio (2002), Eliade (2006), Krings et al. (1978), Köche (2012), Lalande (1996), Leal (1985), Willis (2007), Simonsen (1987) e Silva (2000).

Palavras-chave: Gênero textual. Mito. Leitura e produção textual.

Abstract: *This article discusses the myth textual genre, its definition, characteristics and structure, and suggests reading and writing activities to explore the genre with students from high school and college. The work integrates research-teaching of reading, writing and the practice of linguistic analysis of text genres, developed at UCS. The research presents a qualitative-interpretive approach and didactic-pedagogical use. This article is based on the National Curriculum Parameters and the following authors: Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Coelho (2003), D'Onofrio (2002), Eliade (2006), Krings et al. (1978), Köche (2012), Lalande (1996), Leal (1985), Willis (2007), Simonsen (1987) and Silva (2000).*

Keywords: *Text genre. Myth. Reading and writing.*

⁴⁶ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidad de Salamanca. Professor do Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: jkoche@ucs.br

⁴⁷ Mestre em Estudos de Linguagem pela UFRGS. Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade de Caxias do Sul – CARVI, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: vskoche@ucs.br

⁴⁸ Mestre em Letras e Cultura Regional pela UCS. Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade de Caxias do Sul – CARVI, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: afmarine@ucs.br

Introdução

A fala e a escrita são manifestações verbais situadas em determinada instância da atividade humana que se concretizam por meio de gêneros textuais. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) ressaltam que o texto só existe na sociedade e é fruto de uma trajetória social e cultural. Conforme o documento, o texto é único em cada contexto, porque marca a interação comunicativa entre os interlocutores que o produzem e entre outros textos que o compõem.

Os PCNs dizem ainda que a língua, quando trabalhada no ambiente escolar, precisa ser explorada a partir do contexto social em que está inserida, pois ela é indissociável de sua própria natureza. Assim, é importante estudar os gêneros textuais em sala de aula, levando em conta as diferentes situações de interlocução.

Este artigo objetiva caracterizar e analisar o gênero textual mito e sugerir atividades de leitura, escrita e prática de análise linguística que subsidiem o trabalho docente. É importante trabalhar o gênero mito, já que ele está presente no contexto social dos alunos, por meio das releituras efetuadas por obras literárias, histórias em quadrinhos, filmes e desenhos animados, entre outros gêneros, bem como em metáforas utilizadas pelas teorias científicas da Psicologia e Psicanálise. Fundamentam este artigo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e os autores: Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Coelho (2003), D'Onofrio (2002), Eliade (2006), Krings et al. (1978), Köche (2012), Lalande (1996), Leal (1985), Willis (2007), Simonsen (1987) e Silva (2000).

O mito

O ser humano realiza a interação com outros indivíduos por meio da linguagem, podendo expressar seus pensamentos, opiniões, ideias e sentimentos, e influenciar seus interlocutores. Essa interação se concretiza através de gêneros textuais orais ou escritos, produzidos pelos usuários da língua.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros do discurso são tipos de enunciados relativamente estáveis. Eles não são totalmente estáveis, pois, dependendo da situação comunicativa em que são usados, podem sofrer alguma mudança.

Conforme Krings et al., “mito, no sentido mais amplo, significa palavra, falar, narração

de um acontecimento divino. O mito fundamenta e esclarece uma tradição” (1978, p.551). Para os autores, esse significado do mito, atribuído previamente no contexto da história grega, se faz presente em todas as culturas nas quais a tradição busca ter validade.

Lalande (1996) mostra definições de mito. Vejamos a seguir algumas definições:

a) “uma narração fabulosa, de origem popular e não refletida, na qual agentes impessoais, a maior parte das vezes forças da natureza, são representados sob forma de seres pessoais, cujas ações ou aventuras têm um sentido simbólico” (1996, p.688). Exemplificamos essa definição com o mito *do Paraíso perdido*. Nessa narrativa, o homem e a mulher viviam em harmonia com a natureza, porém, ao comerem do fruto proibido, descobrem-se nus e são castigados por Deus. Esse mito pode simbolizar a perda da ingenuidade e da pureza.

b) “exposição de uma ideia ou de uma doutrina sob uma forma voluntariamente poética e narrativa, onde a imaginação ganha asas e mistura as suas fantasias com as verdades subjacentes” (1996, p.689). Podemos citar como exemplo *O mito da Caverna*, escrito pelo filósofo grego Platão. Esse mito fala de pessoas que vivem presas numa caverna desde o nascimento e enxergam apenas sombras do que existe no mundo real. Quando um deles vê a realidade e conta o que descobriu para os demais prisioneiros, estes não acreditam. A ideia subjacente a esse mito pode ser a de que só é possível o homem libertar-se das sombras e conhecer a realidade quando estiver livre de qualquer influência social e cultural.

c) “imagem de um futuro fictício (e a maior parte das vezes irrealizável) que exprime os sentimentos de uma coletividade e serve para desencadear a ação” (1996, p.689).

Conforme D'Onofrio (2002), antes do progresso racional e científico, os gregos antigos inventaram histórias fabulosas para explicar as origens dos fenômenos naturais e do comportamento humano. A mitologia grega, por exemplo, vale-se do deus Posêidon para explicar a ocorrência dos maremotos.

Diferente do mito, a ciência busca uma explicação racional para fatos ou fenômenos da realidade. De acordo com Köche (2012), o conhecimento científico se origina da necessidade de buscar soluções para problemas de ordem prática da vida cotidiana e do desejo de dar explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas por meio de provas empíricas e da discussão intersubjetiva.

Conforme Coelho (2003), nas sociedades contemporâneas, a ciência praticamente tomou o lugar da mitologia. Para a autora, não temos mais o contato consciente com a mitologia, embora algumas correntes da psicologia afirmem que ela está viva no inconsciente

do ser humano, influenciando muitos de seus comportamentos. Isso quer dizer que, embora hoje a ciência explique racionalmente os fatos ou fenômenos, carregamos em nossa bagagem cultural certas crenças oriundas dos mitos.

Segundo Eliade (2006), o mito é a narrativa de uma criação; é uma história sagrada, portanto, verdadeira, visto que se refere sempre à realidades. Ela explica: o mito cosmogônico é verdadeiro, porque o mundo existe; o mito da origem da morte também é verdadeiro, pois a mortalidade do homem prova isso. Para a autora, o mito narra como uma realidade passou a existir, graças às obras dos Entes Sobrenaturais, seja ela total (o cosmo) ou parcial (uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição). Assim, esse gênero pode ser uma forma de compreender o sobrenatural.

O mito, enfim, consiste num gênero textual narrativo popular muito antigo, transmitido oralmente ou por meio da escrita de geração em geração, cuja época e espaço de origem, na maioria das vezes, não podem ser determinados. No decorrer do processo de transmissão, o gênero sofre transformações, podendo determinado mito subsistir em diversas versões, inclusive dentro de um mesmo grupo.

O mito possui certos traços que o identificam como gênero textual. Coelho (2003) atribui sete características ao mito. Vejamos a seguir.

Possui natureza permanente, pois, quando as circunstâncias diferem ou ocorrem súbitas mudanças de sorte numa aventura, as personagens (deuses, heróis) continuam com as mesmas características.

1. Contém absurdos devido à presença de seres sobrenaturais, embora possa ter se originado de um fato histórico.
2. Pode alargar-se de um espaço sagrado para um universo profano.
3. Constitui, em essência, uma resposta às perguntas do homem. A mitologia dá uma explicação simples e direta para muitos fenômenos naturais inexplicáveis do universo.
4. Pode assumir uma dimensão histórica, constituindo-se numa espécie de base fundamental para a humanidade, uma vez que nele o homem reconhece as suas origens, as suas tradições, e esta perspectiva pode tornar-se nacional. Contudo, é interpretado à luz das crenças de cada época.
5. Permite a organização e a compreensão do mundo e das coisas, pois comanda o universo e os seres que nele moram. A princípio, o universo era o caos; os deuses chegaram e colocaram ordem nele, transformando-o num cosmo.

6. Um mesmo conjunto de mitos e símbolos pode estar presente em várias sociedades.

A partir de Silva (2000), podemos acrescentar uma oitava característica: os mitos constituem uma forma de transmitir ensinamentos, como valores, práticas sociais e comportamentos, para a própria cultura em que se originam ou para outras culturas. Por exemplo, na mitologia grega, conforme Willis (2007), o soberano dos deuses, Zeus, mandou uma enorme inundação para castigar os homens pelas maldades do titã Prometeu. A partir desse mito, pode-se depreender o seguinte ensinamento: as maldades são passíveis de punição.

Em todas as culturas, os mitos tratam de temas recorrentes, como o surgimento do universo, a origem dos deuses e o confronto entre os deuses. Willis (2007) elenca grandes temas que os mitos abordam.

1. *Criação - as origens do mundo*: o mistério do surgimento do mundo é uma questão central em todas as mitologias. Segundo o mito Maori da criação (Oceania), o começo do mundo deu-se quando dois seres criadores, Rangi, o céu (masculino), e Papa, a terra (feminina), que viviam presos em um abraço, foram separados pelos deuses e passaram a ocupar posições opostas e complementares no cosmos.

➤ *A estrutura do universo*: há o mundo visível da vida cotidiana e o invisível, que abarca um mundo acima (o céu – morada de seres superiores e deuses) e um mundo abaixo (o subterrâneo – morada dos mortos e espíritos). Segundo a mitologia das regiões árticas, há diversos mundos dispostos um sobre o outro, e o mundo dos homens seria o mediano.

➤ *Causas da vida e da morte*: os mitos tratam mais da criação do mundo do que das origens do homem. De acordo com a mitologia grega, o primeiro homem se originou do barro e a primeira mulher, da terra, diferentemente da tradição hebraica, explicitada no livro bíblico do Gênesis, que afirma que Deus criou o homem à sua própria imagem: do barro fez Adão e, de uma de suas costelas, formou Eva.

➤ *Seres sobrenaturais - deuses, espíritos e demônios*: são os protagonistas da criação cósmica em todas as mitologias. Por exemplo, o deus criador hindu é Brahma (O Absoluto).

➤ *Desastres cósmicos - o fim do mundo*: uma catástrofe global, às vezes, é considerada uma punição imposta aos homens pelos deuses. No mito aborígine, do norte da Austrália, uma inundação catastrófica é o castigo pelo erro cometido por duas jovens irmãs que mantiveram um relacionamento com dois homens que pertenciam à mesma divisão de clã que elas.

➤ *Heróis - agentes de mudança*: são machos, possuem habilidades sobrenaturais e podem ser deuses. Na mitologia grega, o titã Prometeu é um herói da cultura porque roubou o fogo do céu em benefício dos seres humanos.

➤ *Astuciosos - agentes de mudança*: podem ser criativos ou subversivos. Os criativos assumem a forma de herói da cultura; os subversivos podem ter a aparência humana ou animal, e são travessos, dissimulados e gozadores. De acordo com um mito da América do Norte, o Corvo, considerado o descobridor do fogo, é astucioso, pois engana os inimigos humanos.

➤ *Animais e plantas*: aparecem em mitos de todo o mundo. Geralmente, determinados pássaros representam o mundo superior dos espíritos e enormes serpentes simbolizam o caos do mundo subterrâneo. Conforme a tradição nórdica, existe a Árvore da Vida ou Árvore do

Mundo, cujas raízes estão no mundo inferior e os galhos, no superior.

➤ *Corpo e alma - espírito e vida após a morte*: tanto os seres humanos quanto os objetos poderosos, como o sol, a lua, a terra, as montanhas, os lagos e as árvores grandes, possuem alma. Assim, o mundo visível da vida cotidiana é associado a uma essência invisível, alma ou espírito. Na mitologia grega, por exemplo, o reino de Hades representa o inferno e se opõe ao celestial Olimpo. No inferno, as almas são julgadas e, se preciso, punidas.

➤ *Ordem social*: os mitos buscam validar distinções sociais fundamentais, como entre governantes e governados, entre classes sociais, entre velhos e jovens e entre homens e mulheres, especialmente no casamento. Os mitos da Austrália, da Papua-Nova Guiné e da América do Sul afirmam que, a princípio, as mulheres regiam a sociedade, porém, em virtude de terem cometido alguma falta, perderam esse *status*. De modo geral, os mitos colocam o homem como um ser superior à mulher.

No mito, o tempo em que acontecem os fatos geralmente é indeterminado. Isso ocorre, por exemplo, no mito do sudeste asiático intitulado *Os Thens e os três grandes homens*: “Muito tempo atrás havia a terra, o céu e as plantas” (WILLIS, 2007, p.305). A expressão *Muito tempo atrás* situa o fato num passado remoto, mas não especifica quando ele ocorreu.

Também o local onde sucedem as ações comumente é impreciso. Exemplo disso é o mito do sudeste asiático, *Bota Ili*, em que o lugar onde acontecem os fatos poderia ser qualquer montanha, o que fica explícito pelo uso do artigo indefinido *uma*: “Bota Ili vivia no topo de uma montanha” (WILLIS, 2007, p.306).

No gênero textual mito, geralmente o narrador vale-se da terceira pessoa do discurso para contar os fatos, e sua tipologia textual de base é narrativa. Atente para o exemplo: “À medida que o deus-sol envelhecia, seres humanos começaram a tramar contra ele. Ao ver isso, Rá convocou sua divina Olho, na forma da deusa Hator” – mito egípcio: *Rá é a punição da espécie humana* (WILLIS, 2007, p.41).

No entanto, no gênero pode-se encontrar também a tipologia textual descritiva, usada para caracterizar personagens, lugares, objetos, entre outros elementos. Veja um exemplo de mito no qual ocorre a sequência descritiva: “As mônades usavam peles de fauno e guirlandas de hera. Todas carregavam um tirso, bastão enfeitado com terminação em forma de pinha, e reuniam-se em um grupo ritual para ir às montanhas, onde cantavam e dançavam até ficar exaustas em celebração ao deus” – mito grego: *Sátiros, mônades e o teatro* (WILLIS, 2007, p.141).

A tipologia textual dialogal raramente ocorre no mito, porém pode estar presente nesse gênero. Ela se concretiza quando duas personagens efetuam trocas verbais. Observe um exemplo: “Então [Bota Ili] avistou Wata Rian e gritou enraivecida: ‘Você impediu meu fogo

de acender! Desça aqui para que eu possa despedaçá-lo a mordidas!’ Wata Rian respondeu: ‘Não grite ou meu cachorro a morderá!’” – mito do sudeste asiático: *Bota Ili* (WILLIS, 2007, p.306).

Os mitos mais conhecidos são os gregos e os romanos, e muitas de suas personagens são deuses. O que distingue os deuses gregos dos romanos é o nome, pois há bastante semelhança entre eles. Exemplificamos: deus supremo – Zeus (grego) e Júpiter (romano); deus do mar – Netuno (romano) e Posêidon (grego); deusa da sabedoria – Minerva (romano) e Atenas (grego); deusa do amor – Vênus (romano) e Afrodite (grego); deus do vinho - Baco (romano) e Dionísio (grego).

Além de os mitos estarem presentes na cultura greco-romana, aparecem em outros povos. Entre as personagens desses mitos, Willis (2007) cita: Osíris (o defensor da ordem) e Ísis (a viúva devotada), na cultura egípcia; Brahma (o originador), Vishnu (o mantenedor) e Shiva (o destruidor do cosmo), no povo indiano; Nü Gua (a deusa criadora) e Fu Xi (o deus criador), na cultura chinesa; Inari (deusa que assegura uma abundante colheita de arroz e protetora da prosperidade geral) e Susano (o deus da tempestade), entre os japoneses; Daghdha (o deus bom, o poderoso de grande sabedoria) e Dian Cécht (médico divino), na cultura céltica; Viracocha (deusa criadora inca), Inti (o deus do sol), Mama Kilya (a deusa da lua) e Ilyap'a (o deus do trovão e do clima), no povo inca da América do Sul.

No Brasil, encontramos mitos oriundos da cultura indígena. Exemplificamos com algumas narrativas do povo xingu, coletadas por Cláudio e Orlando Villas Boas (1986): *O primeiro homem*, *A origem dos gêmeos Sol e Lua*, *A origem do pequi* e *A conquista do fogo*.

Os estudiosos não são unânimes na distinção entre mito e conto popular. De acordo com Leal (1985), o mito difere do conto popular, pois constitui uma narrativa sagrada. Segundo o autor, o gênero aborda temas sérios e busca fornecer respostas para questões vitais da existência humana, como a origem das coisas e do mundo, e, ao mesmo tempo, atribui caráter sagrado a coisas profanas do espaço real; tem por personagens deuses e seres sobrenaturais. Já o conto popular, conforme Leal, é uma narrativa que se funda na tradição e tem seres humanos como heróis. Para o autor, nesse gênero, os elementos sobrenaturais ocupam posição secundária, e seu mais importante atrativo é a própria narrativa, visto que não trata de temas sérios ou faz reflexões profundas.

Simonsen (1987) também diferencia o mito do conto popular. O mito, conforme o autor, está ligado a um rito; seu conteúdo está relacionado ao cosmos ou à religião. Para o

autor, esse gênero textual representa as crenças de um povo, e os acontecimentos fabulosos que ele narra são considerados verdadeiros; seus protagonistas são divindades e heróis. Já o conto popular, de acordo com Simonsen, é um relato em prosa de acontecimentos fictícios, considerados como tais, produzido com o objetivo de divertir. Para ele, suas personagens são seres humanos, seres sobrenaturais e animais.

Tanto o mito quanto o conto popular são gêneros oriundos do imaginário popular, por isso não possuem autor, e um mesmo texto pode ser encontrado em versões diferenciadas. Para Willis (2007), esses gêneros se sobrepõem e se fundem, pois o conto popular pode ser fundamentado ou pontuado por elementos míticos.

Estrutura do gênero textual mito

Bronckart (1999), apoiado nos estudos de Labov e Waletzky (1967), propõe um modelo padrão para a sequência narrativa, que é possível aplicar ao mito:

a) *situação inicial* - exposição ou orientação: apresenta um estado de coisas que pode ser considerado de equilíbrio, não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação;

b) *complicação* - transformação: introduz a perturbação, gerando uma tensão;

c) *ações*: englobam os fatos desencadeados por essa perturbação;

d) *resolução* – retransformação: expõe fatos que levam à redução da tensão;

e) *situação final*: evidencia o novo estado de equilíbrio oriundo da resolução.

Em nossos estudos, verificamos que o gênero textual mito pode ter diversas estruturas, no entanto optamos por esse modelo por ser o mais recorrente nos textos analisados.

Análise ilustrativa de um mito

A ORIGEM DO MUNDO

Antes de existir o mar, a terra e o céu, que tudo cobre, a natureza tinha uma só aparência em todo o universo, o Caos: uma massa rude e desordenada, em que nada existia a não ser um peso inerte e diferentes sementes de coisas não bem unidas e desorganizadas.

Nenhum Titã ainda iluminava o mundo; nem Febe, deusa da lua, renovava os chifres no crescente. A terra não estava suspensa em seu circunfuso ar, equilibrando-se apenas pelos seus pesos. Anfitrite, a deusa dos mares, também não havia estendido seus braços ao longo

das margens.

Por onde havia terra, ali também existia mar e ar: assim, era instável a terra, inavegável a onda e carente de luz o ar. Nada mantinha sua forma, e uma coisa interferia nas outras, porque, em um só corpo, o frio combatia o calor; a umidade combatia a seca; o macio combatia o duro e o sem peso combatia o pesado.

Um deus, ou uma melhor natureza, sanou tal duelo, porque do céu separou as terras, e das terras separou as ondas, e do límpido céu separou o ar espesso. Depois de ter separado e livrado essas coisas de sua cega acumulação, dispostas cada uma em seu lugar, as ligou com uma concordante paz.

A força do fogo, sem peso, brilhou no convexo céu, e o lugar se tornou um supremo recinto. Próximo dela está o ar, por sua leveza. A terra foi presa pela sua gravidade e, mais densa, atraiu os grandes elementos. A água fluida ocupou o restante e circundou o mundo sólido.

Então, quando tudo estava pronto, aquele deus, fosse ele quem fosse, dividiu essa massa em lotes. A princípio, para que houvesse igualdade em toda a parte, deu à terra a aparência de um grande globo. Então, ordenou ao mar romper-se e, com os ventos arrebatadores, espalhar-se e circundar os litorais.

Deus também acrescentou fontes, pântanos imensos e lagos, e cingiu rios por entre sinuosas margens. Os rios em parte se absorvem em diversos lugares, em parte chegam ao mar, e, em tal situação, em vez de bater nas margens, são recebidos por águas livres e chegam às praias. Deus ordenou ainda que se alargassem as planícies, cobrissem de folhas os vales e as matas e se elevassem as montanhas rochosas.

E, como o céu possui duas partes, a da esquerda e a da direita, e uma delas é mais ardente do que a outra, deus dividiu igualmente a terra. Dessas partes, uma não é habitável em virtude do calor intenso. A neve cobre, alta, as duas extremidades da terra, e, entre esses extremos, deus colocou um clima moderado, mesclando o frio e o calor.

O ar domina sobre todas as coisas, pois é mais leve do que a terra e a água, e mais pesado do que o fogo. No ar existem também névoas, e ali deus ordenou colocar as nuvens e os trovões, aqueles que aterram as mentes humanas. Mandou ainda colocar os raios, que provocam os relâmpagos, e os ventos. A esses elementos, o criador do mundo não lhes possibilitou estar em toda parte como permitiu ao ar. Apenas agora, quando cada um governa seu espaço, deus pode impedi-los de destruírem o cosmos, tão grande é a discórdia existente entre eles.

Sob a luz da manhã, Euro, o vento sudoeste, se retirou para os reinos dos nabateus, a Pérsia e os picos das montanhas. Zéfiro, o vento suave e agradável, ficou próximo do anoitecer e dos litorais, que estão em sintonia com o sol que vai perdendo o brilho e a força. O horrível Bóreas, o vento frio do norte, invadiu Cítia e Setentrião. Austro, o vento quente do sul, umedeceu a região contrária com nuvens assíduas e chuva. E, sobre todos eles, deus impôs o éter fluido e desprovido de gravidade, que não contém nenhuma impureza da terra.

Postos esses limites, as estrelas, que por muito tempo ficaram presas em uma névoa cega, começaram a brilhar por todo o céu, e para que não houvesse nenhuma região órfã de vida, os astros moram no solo celeste, e com eles os deuses. As ondas foram habitadas pelos brilhantes peixes; a terra acolheu os animais; o ágil ar abrigou os pássaros.

Entre eles ainda faltava um ser vivo mais nobre, mais capaz, com uma mente elevada e que pudesse dominar os demais. Então, nasceu o homem. Ou o criador de todas as coisas, a origem de um mundo melhor, fez o homem com a semente divina, ou a recente terra, há pouco separada do alto éter, retinha as sementes de seu parente, o céu. Misturando o barro com a

água da chuva, ele modelou o homem à imagem dos deuses.

E enquanto os demais seres, encurvados, contemplam a terra, deus, com sua boca sublime, ordenou ao homem ver o céu e ereto levantar seu semblante às estrelas.

Assim, a terra, que antes era rude e disforme, transformou-se e se vestiu de desconhecidas figuras, os homens.

OVIDIO. *Metamorfosis*. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000459.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

Tradução e adaptação dos autores.

A origem do mundo constitui um mito grego, transcrito sob a perspectiva romana por Ovídio. É um gênero narrativo muito antigo, oriundo do imaginário popular. Esse mito pode ser encontrado em outras versões, produzidas por diversos autores.

O texto responde a uma questão vital para o ser humano, ligada a um fenômeno natural, a princípio inexplicável: a origem do mundo e do homem. Portanto, seu conteúdo está ligado ao cosmos. Provavelmente, na época em que esse mito foi criado, o homem pôde reconhecer nele suas origens. A personagem principal é o deus criador, e as personagens secundárias são os seres sobrenaturais: Euro, o vento sudoeste; Zéfiro, o vento suave e agradável; Bóreas, o vento frio do norte, e Austro, o vento quente do sul.

O mito contém absurdos centrados no fato de haver um deus que dá ordens a elementos da natureza e a seres sobrenaturais, e esses obedecem.

Esse mito apresenta uma natureza permanente na figura do deus criador, pois a personagem mantém as mesmas características do início ao final do texto: ele é poderoso e resoluto no seu objetivo de transformar o Caos num mundo habitável.

O mito relatado por Ovídio aborda o mistério do surgimento do mundo, tema presente também na mitologia de outros povos. Segundo Willis, para o povo *dogon*, da África Ocidental, o deus criador, Amma, emitiu uma vibração e rompeu o ovo cósmico, libertando as divindades da ordem e do caos (2007, p.18). Tanto no mito greco-romano quanto no africano aparecem elementos como a ordem e o caos, recorrentes em várias culturas.

O mito *A origem do mundo* pode estruturar-se em: *situação inicial*, *complicação*, *ações*, *resolução* e *situação final*.

a) *Situação inicial* – apresenta o universo como o Caos, uma massa rude e desordenada, e coloca que a terra ainda não estava suspensa em seu circunfuso ar. Relata que, por onde existia terra, também havia mar e ar; assim nada mantinha sua forma, e uma coisa interferia nas outras.

b) *Complicação* – introduz uma perturbação, pois aparece um deus disposto a resolver tais problemas e organizar o Caos.

c) *Ações* – englobam as diversas ações determinadas por deus para organizar o Caos: dispor o céu, as terras, as ondas e o ar espesso cada um seu lugar; fazer brilhar a força do fogo no céu; prender a terra por sua gravidade; dar à terra a aparência de um grande globo; espalhar o mar pelos litorais; acrescentar fontes, pântanos e lagos; cingir rios; alargar as planícies, cobrir de folhas os vales e as matas e elevar as montanhas rochosas; dividir igualmente a terra; colocar as nuvens, os trovões, os raios e os ventos nas névoas do ar; dispor cada um dos ventos, Euro, Zéfiro, Bóreas e Austro, em determinado tempo e espaço; impor sobre todos os ventos o éter fluido e desprovido de gravidade; fazer brilhar as estrelas por todo o céu; pôr os peixes nas ondas, os animais na terra, os pássaros no ar.

d) *Resolução* – expõe o momento em que deus percebe a necessidade de existir um ser vivo com uma mente elevada para dominar os demais. Assim, cria o homem à imagem dos deuses, misturando o barro com a água da chuva, e lhe ordena contemplar ereto o céu, enquanto os demais seres, encurvados, contemplam a terra.

e) *Situação final* – mostra um novo estado de equilíbrio resultante da organização do Caos, protagonizada por deus, e a terra passa a ser habitada pelos seres humanos.

No mito em estudo, o tempo em que ocorrem os fatos é indeterminado, visto que eles estão situados num passado muito distante que não pode ser delimitado: *Antes de existir o mar, a terra e o céu, que tudo cobre [...]*. O local também é impreciso, uma vez que os fatos acontecem em todo o universo.

O mito é narrado na terceira pessoa do discurso: *Nenhum Titã ainda iluminava o mundo nem Febe, deusa da lua, renovava os chifres no crescente*. Sua tipologia textual de base é narrativa, pois relata um fato, a criação do mundo, mobilizando personagens. Os acontecimentos estão organizados de modo a formar uma história completa, com início, meio e fim. A serviço da narração está a descrição, empregada, sobretudo, para caracterizar personagens, lugares e elementos da natureza: [...] *o Caos: uma massa rude e desordenada, em que nada existia a não ser um peso inerte e diferentes sementes de coisas não bem unidas e desorganizadas*.

Estudo de texto

Nesta parte, propõem-se atividades voltadas para a leitura e escrita do gênero textual mito, direcionadas aos alunos do Ensino Médio e/ou Superior.

I. Pré-leitura

1) Dialogando sobre o gênero textual

- a) Você já ouviu falar em mito?
- b) Se você conhece alguns mitos, diga quais são eles.
- c) Do que, geralmente, tratam os mitos?

2) Dialogando a respeito do conteúdo do texto

- a) O texto que você lerá a seguir se intitula *Mito de Prometeu e Pandora*. Você conhece essa história?
- b) Leia o início do mito e diga como você imagina a sequência da história narrada.
 “Os deuses mantêm em segredo aquilo que é vital para os homens, caso contrário a vida seria muito fácil para os mortais. O bravo Prometeu, aquele que vê o futuro, roubou o fogo em um pedaço de férula oco, para dar aos homens, enganando, assim, a Zeus, senhor dos raios.”

II. Leitura

- 1) Leitura silenciosa do mito.
- 2) Leitura em voz alta do texto pelo professor ou por um aluno.

MITO DE PROMETEU E PANDORA

- Os deuses mantêm em segredo aquilo que é vital para os homens, caso contrário a vida seria muito fácil para os mortais. O bravo Prometeu, aquele que vê o futuro, roubou o fogo em um pedaço de férula oco, para dar aos homens, enganando, assim, a Zeus, senhor dos raios.
- Zeus, irritado, porque o sábio Prometeu o enganara, preparou para a humanidade situações que lhe causariam tristezas. Então, Zeus disse indignado:
 - – Prometeu, lanço sobre os futuros homens e sobre ti, que é mais astuto do que ninguém e está feliz por ter roubado o fogo e me enganado, uma grande praga: enviar-lhes-ei um mal com o qual se encantarão e, então, abraçarão seu próprio flagelo.
 - Assim falou e riu Zeus, Pai dos homens e dos deuses, filho de Cronos. Ordenou ao ilustre Hefesto, deus dos coxos, que misturasse terra com água, e do barro formasse uma bela virgem como as deusas imortais, à qual daria voz humana e força. À Atena, deusa de olhos

claros, Zeus determinou que ensinasse à virgem o trabalho das mulheres e a arte de tecer. À venerável Afrodite, deusa da beleza e do amor, Zeus ordenou que desse à mulher a graça de encantar os homens e despertar seu desejo. Ao mensageiro Hermes, matador de Argos, Zeus determinou que concedesse a ela a capacidade de enganar e dissimular.

➤ Assim os deuses obedeceram às ordens do rei Zeus. Hefesto modelou com terra uma imagem parecida com uma virgem venerável; Atena a vestiu e adornou todo seu corpo; Afrodite e suas acompanhantes, as deusas Cárites, colocaram-lhe colares de ouro; as Horas, deusas de formosos cabelos, coroaram a virgem com flores primaveris; Hermes deu-lhe a voz e, em seguida, concedeu-lhe a habilidade de mentir, seduzir e traír.

➤ Zeus chamou a essa mulher de Pandora, porque todos os deuses que moravam no Olimpo deram-lhe algum dom que se transformou em um mal aos homens que comem pão.

➤ Depois de terminar essa obra pernicioso e inevitável, o Pai Zeus enviou Hermes para que entregasse Pandora de presente para Epimeteu, irmão de Prometeu. Epimeteu não levou em conta o que seu irmão lhe havia recomendado: não aceitar nada de Zeus Olímpico e lhe devolver seus presentes, para que não trouxessem desgraça aos mortais. Assim, Epimeteu, aquele que reflete tarde demais, aceitou o presente, e não se sentiu mal até depois de tê-lo recebido.

➤ Antes desse dia, as gerações de homens viviam na Terra livres do mal, do trabalho duro e de enfermidades cruéis que provocavam a morte. Porém, agora, os mortais envelheceriam entre misérias.

➤ Quando Epimeteu recebeu o presente, Pandora ergueu a tampa de uma grande caixa que tinha em suas mãos e espalhou sobre os homens misérias horríveis. Somente a Esperança ficou presa na caixa, e não pôde voar, pois a mulher voltara a fechar a tampa por ordem de Zeus.

➤ A partir de então, espalharam-se inúmeros males entre os homens, que encheram a terra e cobriram o mar. Noite e dia as enfermidades passaram a assolar os seres humanos, trazendo em silêncio todas as dores, porque o sábio Zeus negou a voz aos mortais. Assim, ninguém pode evitar a vontade de Zeus.

HESIOD. *The poems and fragments*. Oxford: At The Clarendon Press, 1908. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/0606_Bk.pdf>. Acesso em: 31 out. 2012. Tradução e adaptação dos autores

III. *Discussão oral*

- 1) As hipóteses que você levantou a respeito da sequência da história narrada se confirmam após a leitura? Comente.
- 2) O que fez Prometeu para causar a ira de Zeus?
- 3) Como Zeus castigou a humanidade pela atitude de Prometeu?
- 4) Como Pandora foi criada? Quem foram os responsáveis por isso?
- 5) Por que Pandora recebeu esse nome?
- 6) Para quem Zeus enviou Pandora?
- 7) Qual foi o conselho que Epimeteu recebeu? Quem lhe deu esse conselho?

- 8) Epitemeu acatou o conselho? Que consequência teve seu ato?
- 9) Você crê que o mal que hoje assola os homens decorre da desobediência de Prometeu? Justifique sua resposta.

IV. *Atividades escritas*

1) Aponte sinônimos para os vocábulos do mito, considerando o contexto em que foram empregados.

a) vital (parágrafo 1):

b) oco (parágrafo 1):

c) férula (parágrafo 1):

d) irritado (parágrafo 1):

e) astuto (parágrafo 3):

f) venerável (parágrafo 4):

g) dissimular (parágrafo 4):

h) formosos (parágrafo 5):

i) perniciososa (parágrafo 7):

j) misérias (parágrafo 9):

k) horríveis (parágrafo 9):

l) enfermidades (parágrafo 10)

2) Quem são as personagens principais do mito em estudo? Diga se eles são seres humanos, heróis, deuses e/ou seres sobrenaturais e explique sua opção.

3) Por que os deuses mantinham o fogo em segredo?

4) Qual é a relação existente entre deuses e homens no mito em estudo?

5) Por que Zeus diz a Prometeu que os homens irão abraçar seu próprio flagelo?

6) Complete com a função de cada personagem na criação de Pandora.

- ◆ Hefesto:
- ◆ Atena:
- ◆ Afrodite:
- ◆ Hermes:
- ◆ deusas Cárites:
- ◆ as Horas:

7) Compare a vida dos homens antes da criação de Pandora e após o castigo imposto por Zeus.

- 8) Qual é a possível causa de somente a Esperança ter ficado presa na caixa?
- 9) Esse mito contém absurdos? Explique.
- 10) Qual é a questão humana que o *Mito de Prometeu e Pandora* tenta explicar?
- 11) Qual é o ensinamento que se pode depreender desse mito?
- 12) A partir da leitura do texto, é possível determinar a época e o espaço de origem do *Mito de Prometeu e Pandora*? Por quê?
- 13) O mito pode ser estruturado em: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final.
 - a) Na situação inicial há a exposição de um estado de coisas que pode ser considerado de equilíbrio. Descreva a situação inicial do mito em estudo.
 - b) Na complicação ocorre uma perturbação que gera uma tensão. Explique como isso acontece no mito.
 - c) A perturbação desencadeia uma série de fatos denominados ações. Aponte três dessas ações.
 - d) Na resolução acontecem fatos que levam à redução da tensão. Indique esses fatos.
 - e) A situação final evidencia um novo estado de equilíbrio oriundo da resolução. Explícite como isso acontece no texto.

Práticas de análise da linguagem e reflexão linguística

- 1) Observe no texto que os nomes dos deuses são acompanhados por expressões ou palavras, chamados de apostos, que especificam melhor quem são esses deuses. Ex.: Hefesto, *deus dos coxos*, [...] (parágrafo 3). Retire do mito todos os apostos e diga a quem se referem.
- 2) O vocativo consiste num termo que serve para chamar ou interpelar com ênfase o interlocutor. Ex.: *Paulo*, não falte às aulas. Aponte no mito em estudo um vocativo.
- 3) Qual é a pessoa do discurso empregada pelo narrador para apresentar os fatos? O narrador é personagem ou observador?
- 4) Observe os tempos verbais empregados no mito.
 - Qual é o tempo verbal que predomina no texto? O que isso revela em relação aos fatos narrados?
 - No segundo parágrafo, percebe-se o emprego do presente. Por que isso ocorre?
 - Qual é o parágrafo que apresenta verbos no futuro do presente? Por que isso acontece?
- 5) No mito em estudo, ocorre a coesão referencial que se concretiza pela referência a elementos do próprio texto. Atente para o texto e indique os referentes dos elementos destacados nas frases que seguem.

- Zeus, irritado, porque o sábio Prometeu *o* enganara, preparou para a humanidade situações que *lhe* causariam tristezas (parágrafo 2).
- – Prometeu, lançou sobre os futuros homens e sobre *ti*, que é mais astuto do que ninguém e está feliz por ter roubado o fogo e *me* enganado, uma grande praga: enviar-*lhes*-ei um mal com o qual se encantarão e, então, abraçarão *seu* próprio flagelo (parágrafo 3).
- [...] Zeus ordenou que desse à mulher a graça de encantar os homens e despertar *seu* desejo. Ao mensageiro Hermes, matador de Argos, Zeus determinou que concedesse *a ela* a capacidade de enganar e dissimular (parágrafo 4).
- Epimeteu não levou em conta o que *seu* irmão *lhe* havia recomendado: não aceitar nada de Zeus Olímpico e *lhe* devolver *seus* presentes, para que não trouxessem desgraça aos mortais. Assim, Epimeteu, *aquele* que reflete tarde demais, aceitou o presente, e não se sentiu mal até depois de tê-*lo* recebido (parágrafo 7).

6) Assinale a tipologia de base do mito em estudo e justifique sua resposta.

() Narração; () descrição; () dissertação; () predição; () injunção; () explicação.

7) No texto em análise há a presença da descrição? Caso a resposta seja afirmativa, exemplifique.

Produção textual

1) *Produção textual escrita*

No mito de Prometeu e Pandora, os homens foram castigados com males por Zeus devido à desobediência de Prometeu.

Dê continuidade à narrativa, supondo que um deus salvará o mundo desse castigo. Use sua imaginação e criatividade, e não se esqueça de aplicar em seu texto as características do mito.

2) *Produção oral*

Escolha uma das propostas abaixo e depois apresente o texto aos colegas:

a) pesquise outros mitos;

b) procure outra versão do *Mito de Prometeu e Pandora*.

Retextualização do gênero

A partir do mito de Prometeu e Pandora, produza uma crônica, refletindo sobre a validade ou não dos mitos no mundo contemporâneo como explicação para as questões essenciais da existência humana.

Considerações finais

Este artigo apresentou um estudo do gênero textual mito e propôs atividades de leitura, escrita e prática de análise linguística voltadas ao Ensino Médio e Superior. A exploração do mito em sala de aula proporciona ao estudante o resgate das crenças de um povo de uma determinada época. Além disso, esse gênero continua presente no cotidiano dos alunos por meio das releituras efetuadas no mundo contemporâneo.

A exploração dos gêneros textuais exige do professor a busca constante de metodologias de ensino consistentes, adequadas e prazerosas, para que o aluno possa desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita.

Assim, com esse trabalho, pretendemos contribuir com os estudos na área da linguagem e, sobretudo, disponibilizar subsídios teórico-práticos vinculados ao gênero textual mito.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

COELHO, Maria do Carmo Pereira. **As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias**. 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Literatura ocidental: autores e obras fundamentais**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KRINGS, Hermann et al. **Conceptos fundamentales de filosofía**. Tomo II. Especulación – Ordem. Barcelona: Herder, 1978.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LABOV, W e WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions for personal experiences. In: HELM, J. (ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p.14-44.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Trad. Fátima Sá Correia et al. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEAL, José Carlos. **A natureza do conto popular**. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

SIMONSEN, M. **O conto popular**. Trad. Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SILVA, Anna Christina Bentes da. **A arte de narrar: da constituição das histórias e dos saberes dos narradores da Amazônia paraense**. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, UNICAMP, São Paulo.

VILLAS BOAS, Cláudio; VILLAS BOAS, Orlando. **Xingu: os índios, seus mitos**. 7.ed. Porto Alegre: Kuarup, 1986.

WILLIS, Roy (Org.). **Mitologias: deuses, heróis e xamãs nas tradições e lendas de todo mundo**. Trad. Thaís Costa e Luiz Roberto Mendes Gonçalves. São Paulo: Publifolha, 2007.

O PORTFÓLIO E O ETHOS DISCURSIVO: REFLEXÕES SOBRE UMA ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS

Sandro Luís da SILVA⁴⁹

Resumo: A Universidade Federal de Lavras implementou na matriz curricular da graduação a disciplina Comunicação e Expressão, cujo objetivo é o aperfeiçoamento da habilidade de escrita nos diferentes gêneros textuais. Este artigo apresenta reflexões sobre o processo de escrita de uma turma de Licenciatura em Física, registrado em um portfólio. A análise pauta-se em Villas Boas (2012), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Schneuwly e Dolz (2004) e, ainda, em Maingueneau (2002, 2008, 2010). Observou-se que os alunos apresentaram olhar crítico para a própria produção textual em diferentes gêneros, sobretudo os que objetivam a formação acadêmica.

Palavras-chave: Escrita. Portfólio. Gêneros Textuais. *Ethos* Discursivo.

Abstract: *UFLA has implemented the course Communication and Expression in the undergraduate curriculum, whose goal is the improvement of writing skills in different text genres. This article presents reflections on the writing process of a Bachelor's degree class in Physics, recorded in a portfolio. The analysis is guided by Villas Boas (2012), Marcuschi (2008, 2010, 2011), and Schneuwly Dolz (2004) and also by Maingueneau (2002, 2008, 2010). It has been observed that the students presented a critical view on their own text production in different genres, especially those which focus on Education.*

Keywords: *Writing. Portfolio. Text Genres. Discursive Ethos.*

⁴⁹ Professor Adjunto de Língua Portuguesa e Ensino no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Guarulhos, São Paulo, Brasil. vitha75@gmail.com

Considerações Iniciais

Neste artigo, expomos os resultados (ainda que preliminares) de uma experiência na prática docente em relação ao trabalho de produção textual com alunos do primeiro período do curso de Licenciatura em Física, na Universidade Federal de Lavras⁵⁰, Minas Gerais. Pretendemos levantar algumas reflexões sobre o processo de escrita a partir da análise de portfólios elaborados pelos alunos, nos quais eles registraram, em diversos gêneros, suas impressões, dificuldades e superações no processo de ensino-aprendizagem na disciplina Comunicação e Expressão, cujo objetivo é oferecer ao discente um momento para o aperfeiçoamento da habilidade de leitura e de escrita textual em diferentes gêneros textuais. O ponto de partida deste artigo são 3 portfólios elaborados por alunos do curso de Licenciatura em Física, escolhidos aleatoriamente, a partir dos quais analisamos ainda constituição do *ethos* discursivo, considerando as propostas dadas pelos professores.

Acreditando em uma avaliação processual, a ideia de portfólio surgiu-nos por alguns fatores, dentre os quais podemos citar o fato de que este suporte⁵¹ caracterizar-se como um instrumento que vem auxiliar nos procedimentos avaliativos na formação inicial dos sujeitos de um curso superior. Ele é uma possibilidade de avaliar todo o processo por que passou o aluno, permitindo que este consiga perceber o amadurecimento, as facilidades e as dificuldades encontradas diante da proposta de aprendizado.

Vale ressaltar que o portfólio também possibilita ao professor algumas reflexões sobre sua atuação junto aos alunos em relação às estratégias utilizadas durante o desenvolvimento das atividades em aula ou extraclasse, levando-o a (re)ver os pontos positivos e/ou os negativos que as permearam, seja em relação ao conteúdo, seja em relação às estratégias utilizadas durante as aulas.

O portfólio, sem dúvida, é uma importante estratégia avaliativa, sobretudo para aqueles que acreditam que a avaliação constitui-se em momentos de reflexão sobre a atuação de todos os sujeitos envolvidos na prática docente na Instituição escolar.

⁵⁰ A Universidade Federal de Lavras será designada, neste texto, como UFLA.

⁵¹ Temos clareza da complexidade do assunto e de que ainda não há consenso sobre o conceito de **suporte** e, por isso, nos limites deste trabalho, consideraremos o portfólio como suporte, de acordo com a concepção dada por Marcuschi (2008).

Diante dessas considerações iniciais, o intuito deste artigo é, além da socialização dessa experiência em aula de produção textual, refletir sobre a escrita de textos durante a formação inicial, no caso, dos futuros professores de Física, assim como as repercussões da escrita na formação acadêmica. Para atingir esse propósito, o texto está dividido em três partes: a primeira é denominada “Refletindo um pouco sobre a escrita”, em que apresentamos uma discussão sobre o processo de escrita e a constituição dos gêneros discursivos. Em seguida, trazemos algumas reflexões sobre o portfólio para, depois, apresentarmos a análise dos três portfólios objetos deste estudo. Por fim, fazemos algumas considerações sobre os pontos levantados no artigo e as referências bibliográficas.

Refletindo um pouco sobre a escrita

O ato de ler e o de escrever não podem ser abordados somente numa perspectiva positivista, para a qual a leitura e a escrita são simples técnicas, o que impede, de certa forma, entender as transformações atuais e radicais por que essas duas habilidades passam no processo de ensino-aprendizagem face ao contexto em que as novas tecnologias têm explorado uma maior interação por parte dos sujeitos tanto na escrita quanto na leitura, exigindo, assim, novas formas de ler e escrever para/sobre/no mundo.

Evidentemente, há uma aproximação entre escrita e poder, sobretudo numa sociedade em que ocorre uma valorização da escrita – sociedade grafocêntrica –, a qual proporciona ao indivíduo um “status” em relação à sociedade em que está inserido. Há de se considerar que um texto escrito caracteriza-se, de forma geral, por uma inter-relação entre pensamentos, ações e sentimentos e identidades, continuamente (re)construídos por meio da linguagem.

É indiscutível que cabe à escola oferecer um espaço para uma produção textual significativa, ou seja, que leve o aluno a registrar sua “leitura de mundo”, colocando sua voz no texto que produz, de forma crítica, para que ele assuma a postura de um agente transformador da realidade em que está inserido, de um cidadão capaz de interferir ativamente no processo histórico-social do qual faz parte. Inovação, criatividade, ousadia, criticidade precisam fazer parte do texto, a fim de que seja registrado esse olhar do escritor da/para realidade.

O desenvolvimento da habilidade de escrita, desde as séries iniciais da escola básica, ocorre de forma processual, já que o aluno aprimora essa habilidade com a prática, à medida que se exercita, atingindo cada vez mais fluência.

Os alunos não podem fazer de seus textos um espaço de reprodução; pelo contrário, é o espaço do qual devem se valer para evidenciar sua voz discursiva, levando o leitor a criar uma imagem de um sujeito crítico, consciente de sua realidade. Não cabe na sala de aula hoje (e nunca coube!) a mera reprodução de conhecimento e da voz do outro, sem qualquer posicionamento em relação ao que se manifesta discursivamente, fazendo com que a escrita se torne um exercício anacrônico. A “escola nova” tem como objetivo fazer de todos aqueles nela envolvidos sujeitos ativos. Esta “escola nova” surge em oposição à escola da reprodução que, segundo Bourdieu (2008), constitui-se em “fetichismo da língua” que refletiria um modo de se relacionar com a língua

Em que ela é percebida como ‘coisa’, como algo que tem existência independente dos falantes, valendo-se por si mesma e em si mesma e devendo orientar a atividade linguística dos falantes, da qual, na verdade, é, porém, resultante (BATISTA, 1997, p.108).

Para Bourdieu (2008), a escola e seu sistema permitem a reprodução da cultura dominante. Para o sociólogo francês, a instituição escolar, na maioria das vezes, ignora as diferenças culturais que permeiam a sociedade, privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes.

Não podemos esquecer que, para além das funções de professor e aluno, há sujeitos histórico-cultural-ideológicos que se constituem na relação eu/outro. Como nos lembra Maingueneau (2002), exercemos determinados papéis em uma dada enunciação, na qual são estabelecidas algumas regras. Será que cristalizar as funções sob o ponto de vista estritamente hierárquico seria a melhor maneira de favorecer que professores e alunos pudessem desgarrar o ensino da escrita dos objetivos escolares instrumentais, passando a plantar linguagem na escrita? A ação pedagógica, nesse sentido, precisa ser norteada para o processo de ensino-aprendizagem de modo a levar o aluno a uma produção textual que vá ao encontro dos ideais e ideologias desses sujeitos que se fazem presentes no espaço da sala de aula e não simplesmente a uma reprodução cultural e social imposta pela classe dominante.

Na escola, tida como democrática e espaço de construção de conhecimento, não se podem admitir exercícios repetitivos, mecânicos, tarefas voltadas para a gramática descontextualizada, enfim, atividades de linguagem em que escrever não revele um posicionamento crítico do aluno, um ato de escrita reflexiva. É preciso que o trabalho com a escrita ultrapasse a cobrança e torne-se um modo de o aluno perceber-se perante o mundo no qual interage com seus pares, construindo uma imagem de si a partir do texto produzido nos diferentes momentos de produção escrita.

O curso de formação inicial precisa oferecer ao aluno algumas mudanças significativas em relação ao que fora visto na escola de Ensino Fundamental e de Ensino Médio: de lugar, de posição de expressão escrita, dentre outras. Alunos acostumados a uma produção escrita na forma de certos gêneros comuns à escola básica, são agora estimulados à produção de outros gêneros - resenhas, relatórios, resumos, fichamentos etc. E uma razão para que esses gêneros desembarquem na sala de aula da Universidade não é meramente pelo cumprimento de um papel instrumental subserviente. Deve ter como premissa a própria realidade do aluno como sujeito-falante/autor e como sujeito-ouvinte/leitor. É no âmbito de sua opção acadêmica – que é um dos componentes de suas múltiplas historicidades, em diferentes contextos – que ele ocupará posições, se constituirá no/pelo outro a partir de um *ethos* discursivo, uma imagem de si como sujeito, que numa prática de leitura e escrita tradicionais lhe é desconhecida.

Segundo Maingueneau,

Para mostrar como, num mesmo movimento, a enunciação constrói certa 'imagem' do locutor e configura um universo de sentido que corresponda a essa imagem, o locutor acaba por valer-se de determinadas estratégias de comunicação, seja por meio da linguagem verbal, seja por meio da não-verbal (MAINGUENEAU, 2008, p.80).

Em relação ao *ethos* discursivo, Maingueneau (2010) afirma que a noção de *ethos*, em seu desenvolvimento histórico, bem como nas reinterpretações atuais, pode parecer, a princípio, simples, no entanto, envolve diversas dificuldades. Segundo o pesquisador, embora o *ethos* esteja ligado ao ato de enunciação, não é possível ignorar a construção das representações do *ethos* do enunciador feita pelo enunciatário, antes mesmo do seu pronunciamento.

Levando-se em consideração esse conceito dado por Maingueneau (2008), é possível inferir que o enunciador leva seu enunciatário a construir uma imagem por meio do discurso elaborado na interação entre eles. E assim precisa ser a prática pedagógica, estruturada a partir de quadros de referências ideológicas, sociais, morais, de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, os quais se cruzam com todo o universo simbólico cultural que dá sentido e atitudes a comportamentos.

A presença da escrita no espaço da escola precisa ser pensada como algo estratégico, que leva o aluno ao desenvolvimento dessa habilidade, e, por meio dela, fazer presente sua voz discursiva no texto que produz. A linguagem escrita há de ser vista como um instrumento para atribuir significados e permitir a apropriação de conceitos para a realidade e, ainda, uma ferramenta alternativa de diálogo, na qual o processo de reflexão sobre a linguagem seja continuamente mobilizado.

Pela escrita há uma ação de produzir, sistematizar, criar e, por que não, recriar. E a universidade é um espaço da escrita, que envolve “uma série de operações e produtos materiais que têm relação com a produção e o uso dos sistemas gráficos” (CORDONA, 1981, apud GNERRE, 1983, p.23). E estar ou não a par das convenções implica exclusão social.

A escrita, como objeto social, é uma conquista da humanidade; ela é um grande avanço para todas as formas de comunicação anteriormente produzidas; representa a memória e a possibilidade da autoria, do pensamento, do consenso, da divergência, da diferença e da pluralidade de ideias. A escrita é uma ferramenta, uma representação de humanidade e, na escola e na sociedade, um bem indispensável.

A elaboração de um texto exige do sujeito – produtor (enunciador) – uma reflexão do contexto em que está inserido e o do enunciado, para que possa obter a resposta esperada e promover a interação com seu interlocutor, objetivo primeiro da comunicação. O domínio da tecnologia da escrita leva à interação social. A partir do momento em que se tem esse domínio, é possível pensar nas estratégias de escrita adequadas para esta ou aquela situação de comunicação. Vale lembrar, também, que é característica da escrita o distanciamento do espaço-tempo de sua produção; daí sua autonomia contextual. Compreender um texto requer saber sua finalidade original e seu contexto de produção. A concepção bakhtiniana sócio-interacional de linguagem aproxima-se dessa ideia, uma vez que toma como objeto de estudo e de reflexão o texto, que é produto de uma criação ideológica, de uma ressignificação.

É pressuposto, neste texto, a linguagem considerada como um elemento de construção social, em que dialogia e interação se constituem como fundamentais. Considera-se, ainda, que a compreensão do domínio da própria autonomia discursiva é construída na interação social que se realiza entre os interlocutores numa situação enunciativa.

O portfólio produzido pelos alunos apresenta diferentes gêneros e é preciso explicitar a concepção que a noção de gênero assume neste artigo.

Por um lado, Schnewly e Dolz (2004), por exemplo, afirmam que os gêneros textuais caracterizam-se como um princípio mediador entre as práticas sociais e os objetos escolares, por meio dos quais se desenvolvem várias habilidades do aluno, dentre elas a de comunicar-se com seus pares, interagindo, argumentando, expondo pontos de vista, enfim, posicionando-se diante da realidade. Dessa forma, é facultado a ele o direito de construir sentidos para o texto, numa atitude ativa, crítica e reflexiva, relacionando-a com a realidade da qual ele faz parte. Argumentam os autores que as categorias espaço-tempo são relevantes para compreender o gênero, pois o gênero funciona em outro lugar social, diferente daquele em que foi originado. E, quando se trata de portfólio, é preciso levar em consideração esse aspecto, tendo em vista que, como afirmamos anteriormente, ele reúne textos produzidos pelo autor, a fim de que se reflita, analise e avalie sua escrita em um dado período.

De acordo com Marcuschi (2011), a noção de gênero foi ampliada (e muito) desde a concepção dada por Bakhtin até os dias de hoje. Para o autor russo, o gênero constitui-se em um enunciado de natureza histórica, social, interacional, ideológica e linguística relativamente estável. Esse fato levou a alguns posicionamentos em relação ao gênero, os quais, muitas vezes, apresentam incongruências. No entanto, é ponto comum, que o gênero apresenta flexibilidade, com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística (MARCUSCHI, 2011). E o autor completa: (os gêneros) “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional” (idem, p.19).

Existem alguns gêneros que “circulam necessariamente em toda a população como formas organizadoras da vida social”, como aponta Marcuschi (idem, p.30); outros são próprios de certas esferas da vida social, como, por exemplo, os gêneros que, neste caso, fazem parte do domínio discursivo acadêmico. O autor observa a relação entre gênero e circulação. Ele explicita, ainda, a relação entre gênero e letramento, lembrando-nos de que

estamos diante de uma sociedade grafocêntrica e que os gêneros (em especial os escritos) estabelecem uma relação de hierarquização de poder, como mencionamos anteriormente.

Envolvendo crucialmente linguagem, os gêneros ajudam a constituir atividades enunciativas, intenções e outros aspectos, dentre eles, a percepção de como se organizam valores e como se opera com eles, como demonstraremos na análise dos *corpora* deste artigo.

O portfólio, como já apontamos, constitui-se em um suporte caracterizado, sobretudo, pelo processo de escrita. De acordo com Marcuschi (2008, p.174), “entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Este suporte portfólio foi elaborado para portar diferentes gêneros, como, por exemplo, relatório, resenha, fichamento, artigo de opinião, relacionados ao domínio discursivo acadêmico. Ainda nos valendo de Marcuschi (2008), podemos caracterizar o portfólio como um suporte convencional, uma vez que a função do portfólio constitui-se em um *locus* físico com formato específico que serve de base de fixação do gênero materializado como texto.

Sem problematizar ou nos estender na questão do suporte, tendo em vista que não se constitui no objeto deste artigo, vale lembrar que Marcuschi, ao se referir ao suporte, resgata o *midium* tratado por Maingueneau (2002), para o qual “é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de difusão (...)” (2002, p.71). Tanto Maingueneau quanto Marcuschi afirmam que o gênero não é indiferente ao suporte e que, muitas vezes, este interfere naquele, uma vez que “uma mudança importante do *midium* modifica o conjunto de um gênero do discurso” (idem, p.72).

Assim, não podemos perder de vista que, ao elaborar os textos nos diferentes gêneros, os alunos tinham consciência de que haveria a possibilidade de reescrita e que organizariam o portfólio segundo as orientações dadas pelo professor, como veremos adiante.

Tecendo reflexões sobre o portfólio...

De acordo com Easley e Mitchell (2003, p.21, apud VILLAS BOAS, 2012, p.39), “o portfólio é uma seleção refinada de trabalho dos alunos. Um portfólio não é apenas um arquivo, mas é parte de um processo avaliativo que ensina os alunos a avaliar e apresentar seus próprios trabalhos”. Baseando-se nos conceitos dados pelos autores, em termos de

Educação, o portfólio constitui-se em uma das estratégias de avaliação formativa, não se configurando como classificatória e unilateral; a avaliação por meio do portfólio se compromete com a aprendizagem de cada aluno. Para Villas Boas (2012, p.47), “o portfólio é uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões”.

O portfólio, dentro do domínio discursivo educacional, apresenta uma série de possibilidades; dentre elas, a construção realizada pelo próprio aluno; ele é organizado pelo discente a fim de que seja evidenciada a aprendizagem.

Em termos de avaliação, o este documento permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. A meta desejada pelos discentes é a conquista da autonomia, o que acontecerá através das oportunidades que lhe serão dadas para que atinja seus propósitos, assim como da orientação inicial do professor, que deve motivar o aluno em todo momento da construção do portfólio. O docente há de ficar constantemente atento e disponível para ajudar os alunos a observar seu crescimento intelectual.

Ao permitir ao aluno o acompanhamento do desenvolvimento de seu trabalho, levando-o a conhecer suas potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados, o portfólio fornece aos alunos oportunidades de declarar sua identidade, de revelar seu *ethos*, por meio do discurso. Evidenciam-se como sujeitos dispostos a aprender; revelam e valorizam não só o caminho percorrido durante o desenvolvimento das atividades propostas, mas também a própria história de vida. Cada portfólio caracteriza-se como uma criação única, porque, como aponta Villas Boas (idem, p.43), “o próprio aluno escolhe as produções que incluirá e insere reflexões sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem”.

O portfólio caracteriza-se como uma prática social, uma vez que oportuniza ao aluno reflexões sobre as atividades acadêmicas e daquelas realizadas extraclasse. É uma oportunidade de se unir teoria e prática, motivando o discente a buscar diferentes maneiras de aprender, de buscar o conhecimento, que contribuirá para o seu crescimento pessoal, intelectual e profissional.

Não há como negar que o portfólio oferece a oportunidade de reflexão, que norteia o trabalho pedagógico de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da reflexão, o aluno decide o que incluir, como incluir, e, ao mesmo tempo, analisa suas

produções, tendo a chance de refazê-las sempre que for necessário. A (re)escrita permeia todo o desenvolvimento do portfólio.

Por meio da elaboração do portfólio, o aluno pratica a autoavaliação, já que ele tem em mãos todas as suas atividades realizadas, podendo compará-las com os critérios formulados por aluno e professor.

De acordo com Villas Boas (2012, p.53), “entende-se por autoavaliação o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos. Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que anda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação”.

Como podemos observar, o portfólio apresenta características que levam o processo de ensino-aprendizagem ao encontro dos ideais propostos pela “escola nova”, ou seja, aquele em que todos os envolvidos passam a ser sujeitos ativos no desenvolvimento de atividades, possibilitando um olhar mais crítico para a realidade.

O portfólio: a presença da voz do autor e o *ethos* discursivo

É certo que todos nós estabelecemos relação pessoal com a escrita nas atividades que executamos no nosso dia a dia. Na verdade, isto atinge todos aqueles que são alfabetizados, que têm domínio da linguagem escrita e que mantêm ativa a habilidade de interagir no/pelo registro escrito. Essa habilidade é desenvolvida em especial na escola.

O texto não nasce sem o processo. A perspectiva sobre o ensino-aprendizagem deslocou-se do produto para o processo e nele o sujeito é chamado a tomar decisões que podem incidir sobre aspectos diversificados na construção textual. Vale lembrar que o próprio sujeito, na sua singularidade, constitui um fato de diversidade. São várias as experiências e conhecimentos que congrega para o processo.

Foram selecionados, dentre os portfólios entregues pelos alunos do Curso de Licenciatura em Física, três trabalhos aleatoriamente, os quais serão mencionados neste artigo com F1, F2 e F3, igualmente pelo critério aleatório.

Quando foi proposta a avaliação por meio do portfólio, foram dadas as orientações em relação à sua escrita. Explicamos para os alunos que ele seria composto por 4 partes.

Introdução: texto escrito em parágrafo, o qual consiste na apresentação do tema, dos objetivos e das atividades propostas. Para elaborar esta parte, o aluno deveria abordar as seguintes questões: A importância da escrita e da leitura na respectiva área de conhecimento; O conceito de portfólio; Explicitação dos objetivos do portfólio e descrição das atividades realizadas para atingir os objetivos propostos.

Em seguida, eles deveriam anexar as atividades realizadas vistas/corrigidas pelo professor. Quanto à conclusão, os alunos foram alertados de que se trata da parte em que eles fariam uma análise crítico-reflexiva, abordando os itens a seguir: I. Explicitar o alcance (ou não) dos objetivos propostos e demonstrando o porquê; II. Avaliação: a) O próprio desempenho em relação à leitura e à produção textual. Explicitar o percurso comparativo entre antes e depois do desenvolvimento das atividades apresentadas; b) A elaboração do portfólio; c) A contribuição da disciplina Comunicação e Expressão para o desempenho acadêmico e profissional; d) Sugestão de estratégias e/ou conteúdos na disciplina Comunicação e Expressão para o desenvolvimento de competência comunicativa. Os alunos ainda foram orientados a fazer as referências bibliográficas, a partir dos textos trabalhados em sala de aula e/ou extraclasse.

O primeiro elemento a ser analisado nos portfólios em questão são as partes do trabalho em que haveria uma apreciação/reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem concretizado pelo portfólio. Como apontamos anteriormente, tais partes são constituídas pela introdução (que deveria apresentar uma assunção por parte do aluno dos objetivos do trabalho) e a conclusão, em que o percurso ensino-aprendizagem da leitura e escrita, no semestre letivo, seria discutido e problematizado.

F1 e F3 produzem o portfólio atendendo à presença dessas partes previstas. F2 inclui anotações pormenorizadas de praticamente todas as aulas, mas não elabora nem introdução nem conclusão.

Na introdução de F1 há um trecho que merece ser destacado:

Por tratar-se da modalidade licenciatura, a importância da leitura e escrita no curso de Física encontra-se no fato de promover um melhor relacionamento com os futuros alunos, colegas de trabalho e superiores. Por meio da leitura podemos aprender a interpretar melhor as pessoas, criticar ideias que possam surgir e, com a escrita, falar de forma adequada a ideia que pretendemos transmitir.

Há, nesse segmento, algumas particularidades. O *ethos* aqui se constitui pela construção de uma imagem zelosa, atenta às especificidades da linguagem em geral e com uma amplitude maior do que as experiências anteriores. Assim, a interpretação passa a ser assumida não como voltada exclusivamente ao texto, às palavras do texto – como induzem, muitas vezes, as práticas de trabalho escolares mecânicas -, mas a um mundo extratextual, discursivo. No entanto, a relação dialética de continuidade e especificidade entre fala e escrita reaparece: a escrita torna-se “uma fala” mais adequada, dentro de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Em sua conclusão, F1 corrobora essa transição incompleta:

Houve por parte do aluno, uma percepção mais aguçada a respeito dos assuntos tratados ao longo do período, com o aumento do conhecimento de novos conceitos e ideias. Contudo, isso não promoveu uma melhora qualitativa nas atividades realizadas. Ou seja, o aluno compreendeu o assunto tratado mas não se viu usufruindo dele [...]

Nesse outro segmento, temos elementos relevantes para a discussão do *ethos* discursivo construído pelo sujeito-aluno no portfólio. Em primeiro lugar, há uma mudança no ponto de vista enunciativo, pelo uso, agora, de 3ª pessoa do singular, referindo-se ao enunciador (em oposição à 1ª pessoa do plural, no caso da introdução do portfólio de F1). Essa mudança de atitude enunciativa reconfigura o *ethos*, construindo um lugar enunciativo mais formal, mais distanciado do interlocutor preferencial, que é o sujeito-leitor-professor. Esse distanciamento permite que se constitua uma posição crítica, analítico-reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem como um todo. É dessa posição de exterioridade construída no discurso que o sujeito-leitor-aluno interpreta pessoas e ideias, como havia enunciado na introdução. Desse ponto de vista, enxerga seu próprio processo, identificando conhecimentos novos e, ao mesmo tempo, aquilo que não se sentiu capaz de atingir. Mas se sente em condições de constituir uma postura crítica em relação à disciplina e ao trabalho do professor: “O aluno sugere para a disciplina Comunicação e Expressão atividades mais dinâmicas e a continuação do estudo de textos da área de física, como foi feito até o presente momento”.

Da mesma perspectiva em que elabora em relação à sua posição sujeito-aluno uma crítica que abrange tanto aspectos positivos quanto negativos (equilíbrio que é buscado numa

análise crítica legitimada no meio acadêmico), também o faz com relação à posição do sujeito-professor e à proposta da disciplina.

No caso de F2, pela não presença das partes analisadas, as posições ocupadas não ficam tão mostradas, mas o final da resenha crítica (gênero textual que compõe uma das atividades previstas no semestre e nos registros do portfólio), há um indício:

No começo do curso, a ideia de um resumo do tipo 'Frankenstein' era aceitável, sendo o que eu praticava até então. Após a leitura do texto de Blikstein, minha concepção (de resumo, resenha e outros meios de comunicação escrita e midiática) mudou, principalmente em relação a publicações no meio acadêmico.

Ao que parece, F2 “esquece-se” de se constituir como sujeito-aluno-leitor nos espaços previstos da introdução e da conclusão, omitidas por ele. Mas, talvez até com alguma impropriedade dentro do gênero resenha, ocupa um lugar em que avalia seu percurso. A referência ao monstro “Frankenstein” remete a um exemplo de sala de aula, em que o professor procurou mostrar que o resumo que os alunos habitualmente confeccionam nas rotinas escolares, por meio de uma bricolagem de partes do texto a ser resumido no texto do resumo, lembra as costuras de partes de corpos de cadáveres que, na obra ficcional citada, o personagem Dr. Frankenstein utilizou para construir um arremedo de ser humano, sem unidade, e com uma identidade estilhaçada.

F2 indicia que pelo menos um elemento do processo (a leitura – e as atividades correlatas – do livro *Técnicas de comunicação escrita*, de Izidoro Blikstein) modificou seu percurso, enfatizando, por meio do modalizador “principalmente”, as publicações do meio acadêmico.

O caso de F3 apresenta algumas características interessantes. Seu portfólio apresenta tanto introdução quanto conclusão, mas há um desnível entre ambas. A introdução é constituída por dois parágrafos longos. Trouxemos, para exemplificar, o primeiro deles, o qual parece se tratar de uma citação, embora com problemas de formatação e de sinalização textual para o leitor:

Escrever não é essencial apenas a intelectuais, escritores, jornalistas, advogados ou professores de português. A escrita como meio de comunicação é para todos. Escrever é uma prática social que consiste, em boa medida, em escrever contra, sobre, a favor, ou, mais simplesmente, a

partir de outros textos. Não há escrita sem polêmica, retomada, citação, alusão etc. Ninguém escreve a partir do nada, ou a partir de si mesmo.

A introdução indicia um texto próprio do sujeito-aluno-leitor, mas constitui-se sobre alguns clichês que respondem ao atendimento da atividade avaliativa e a marcas de polidez.

A conclusão surpreende. Em primeiro lugar, por ser, em sua maior parte, um texto que revela ser de autoria do próprio aluno e relativamente mais longo que a introdução do próprio F3, bem como mais longo que a maioria das conclusões dos colegas em geral e de F1 em particular. Desses trechos, podem ser destacados alguns: “Através da elaboração do meu portfólio, aprendi a me avaliar, analisar meus progressos e hoje posso comparar um texto com outro e ver a diferença na disposição das palavras e sentidos. [...]”

F3 instaura-se como sujeito num lugar enunciativo por meio do uso de 1ª pessoa do singular, o que, em primeiro lugar, diferencia-se da estratégia enunciativa da introdução. Porém, chama a atenção o uso reiterado de pronomes possessivos de 1ª pessoa, referindo-se tanto ao produto portfólio (“meu portfólio”), quanto a elementos do processo (“meus progressos”). Esse conjunto de dispositivos poderia soar simplesmente como um *ethos* discursivo de simpatia e cumplicidade com a proposta didático-pedagógica da disciplina e do professor, mas relativiza-se em função de, no final, apresentar uma sugestão, que acaba sendo uma crítica implícita:

Uma sugestão na disciplina, seria desenvolver a criação de textos e relatos de leitura voltados para áreas de conhecimento específico dos alunos, para que a comunicação não se baseie somente em textos acadêmicos, mas também, em assuntos que fluirão maior interesse e questionamento entre alunos e docentes.

F3, neste momento do texto, muda o lugar enunciativo para a 3ª pessoa do singular e a referência para a 3ª do plural. Desta maneira, escamoteia seus desejos (de alguma forma não satisfeitos, ainda que parcialmente) com relação a temáticas e experiências em sala de aula, atribuindo-os aos “alunos”.

É pertinente frisar que fazia parte do roteiro de avaliação do portfólio, definido pela equipe dos professores da disciplina Comunicação e Expressão, um item voltado a críticas e sugestões. Isso explica em parte o aparecimento de ocorrências que contemplam esse item. No entanto, faz-se necessário lembrar que o *ethos* discursivo não se constitui somente pelos sentidos produzidos pelo que é enunciado através do dizer, mas, muitas vezes, de forma

constitutiva, pelo que é silenciado. O próprio *ethos*, do ponto de vista epistemológico, caracteriza-se por uma representação enunciativa criada na exterioridade. Exterioridade é, por natureza, um lugar de silêncios, em suas múltiplas nuances.

Uma semelhança entre os três sujeitos de pesquisa pode ser apontada como a manifestação da voz, de efeitos de sentido que se produzem por dizeres que retornam ao sujeito-aluno do lugar-outra da posição do sujeito-professor, da posição do sujeito-institucional do discurso acadêmico. Se na forma, os sujeitos se sentem identificados e (re)conhecidos pela alteridade de seus próprios deslocamentos discursivos a partir das experiências no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, na constituição dos *ethé* tais sujeitos reafirmam o lugar enunciativo que ocupam, reconhecendo-o no percurso temporal que os modifica.

Numa escola e numa sociedade de tantas exclusões e silenciamentos, pode ser indiciador de interações mais dinâmicas (porém nunca acabadas) e de um espaço de constituição do sujeito-aluno e do sujeito-professor num âmbito de dialogicidade, de um lugar enunciativo de múltiplas vozes.

Considerações Finais

Nossa proposta neste texto foi socializar uma experiência na aula de língua portuguesa para fins específicos, analisando a introdução e a conclusão do portfólio elaborado pelos alunos do curso de licenciatura em Física, na Universidade Federal de Lavras.

Acreditando numa avaliação processual e, ainda, na necessidade de se conciliar teoria e prática, o artigo procurou, num primeiro momento, evidenciar alguns conceitos que permearam esta pesquisa, como, por exemplo, escrita, gênero, suporte e portfólio. Em seguida, apresentou-se a análise dos portfólios, mais especificamente, o texto da introdução e da conclusão, procurando evidenciar a constituição do *ethos* discursivo dos sujeitos produtores dos textos.

Pela conclusão feita pelos alunos, percebe-se que o *ethos* discursivo desses sujeitos apresenta uma voz ativa na produção textual; eles demonstram autonomia discursiva, ainda que dentro das limitações de sua maturidade intelectual e acadêmica, de forma a se posicionar criticamente diante do fato. Não se pode perder de vista que os sujeitos cursavam o segundo semestre da formação inicial na licenciatura em Física.

No entanto, ainda que tentem evidenciar sua voz textual, muitas vezes dialogando com os textos propostos em aula, é possível inferir que eles constroem um texto muito mais para atender às solicitações do professor e/ou para cumprir as atividades exigidas durante o curso do que se fazerem presentes como sujeitos ativos na construção do conhecimento. E eles precisam ser alertados em relação à finalidade da produção textual, para que se tornem produtores de textos nos diferentes gêneros e não simplesmente reprodutores discursivos. Há necessidade de se fazer um trabalho de conscientização juntos aos alunos em relação ao espaço da universidade, que há de ser marcado pela autonomia intelectual do discente, e não simplesmente lugar em que há uma mera reprodução do discurso da classe dominante.

Pelo estudo apresentado, ressaltamos ainda que o professor precisa assumir a postura não de um corretor ou avaliador de textos, mas de um leitor da produção dos alunos, a fim de que a atividade de escrita caracterize-se como um trabalho dialógico, resgatando o sujeito-autor que se manifesta discursivamente; resgatá-lo por meio de uma construção imaginária de um sujeito-leitor que lhe devolve uma contrapalavra.

Trabalhar com o portfólio, sem dúvida, constitui-se em um possível caminho para levar o aluno à reflexão da importância de sua voz no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento, fazendo do texto um espaço para a constituição de seu *ethos* discursivo. O aluno não pode ser pensado como um objeto passivo, reproduzido pelo professor e completamente dominado e manipulado.

Referências

BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. **Educação em revista**, Belo Horizonte: 1997.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. Trad. Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Cenas da enunciação**. Org. Sírio Possenti e Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso.** POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P.(Orgs.). São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais** – reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011, p.17-52.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glais Sles Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

OS GÊNEROS LITERÁRIOS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO TRANSDISCIPLINAR DA LÍNGUA ESPANHOLA

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e SOUZA⁵²

Valdecy de Oliveira PONTES⁵³

Resumo: Este trabalho objetiva discutir as teorias concernentes à didática da literatura e formular atividades que utilizam o gênero literário como instrumento eficaz para o desenvolvimento das diversas competências linguísticas. Primeiro, solicitamos aos participantes da pesquisa que respondessem a um questionário. Analisamos o resultado das respostas obtidas e as relacionamos com as considerações teóricas de: Acquaroni (2006), Albaladejo (2004), Colomer (2005), Cosson (2006), Mendoza (2002, 2004, 2007); propusemos, ainda, de acordo com Cosson (2006), uma sequência básica para incorporar o conto, gênero literário preferido pelos participantes, no ensino de línguas estrangeiras, por meio de uma abordagem transdisciplinar, baseada nos estudos de Leffa (2006).

Palavras-chave: Gêneros literários. Língua espanhola. Transdisciplinaridade.

Resumen: *Este trabajo objetiva discutir las teorías concernientes a la didáctica de la literatura y formular actividades que utilizan el género literario como instrumento eficaz para el desarrollo de las diversas competencias lingüísticas. Primero, solicitamos a los participantes de la investigación que contestasen un cuestionario. Analizamos el resultado de las respuestas obtenidas y las relacionamos con las consideraciones teóricas de: Acquaroni (2006), Albaladejo (2004), Colomer (2005), Cosson (2006), Mendoza (2002, 2004, 2007); propusimos, aún, de acuerdo con Cosson (2006), una secuencia básica para incorporar el cuento, género literario preferido por los participantes, en la enseñanza de lenguas extranjeras, a través de un abordaje transdisciplinar, basado en los estudios de Leffa (2006).*

Palabras-clave: Géneros literarios. Lengua española. Transdisciplinaridad.

⁵² Mestre em Linguística Aplicada – UFC; Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará – UFC.

⁵³ Doutor em Linguística – UFC; Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará – UFC; Pesquisador do Grupo SOCIOLIN-CE/UFC. valdecy.pontes@ufc.br

Introdução

A comunicação, de caráter oral ou escrito, é estabelecida tendo como alicerce os gêneros discursivos, isto é, enunciados de forma relativamente fixa e estável dos quais os indivíduos se valem nas práticas discursivas para a comunicação, mesmo que estes não sejam capazes de identificar sua existência teórica, como afirma Bakhtin (1992).

Atualmente, existe uma tendência muito positiva no ensino de línguas, materna ou estrangeira, na qual se usam os mais diversos gêneros, principalmente autênticos, como mostras linguísticas relevantes. O estudo dos gêneros não é novo e, inicialmente, conforme Marcuschi (2008), esteve relacionado à esfera literária. Entretanto, a noção de gênero teve que ser ampliada para que pudesse contemplar as diversas manifestações discursivas.

O rompimento da fronteira do literário para o linguístico gerou reflexões importantes sobre como balizar o ensino de línguas. Contudo, o estudo dos gêneros no âmbito do ensino de línguas estrangeiras requer cautela, já que a inclusão dos referidos gêneros parece não obedecer a um dos critérios mais relevantes, o da variedade.

Ainda que exista um movimento de reconhecimento da importância dos gêneros, inclusive no mercado editorial, já que observamos de forma cada vez mais recorrente a presença de mostras de diversos gêneros, muitas vezes autênticos, na prática, há um favorecimento no uso de alguns gêneros em detrimento de outros. Acreditamos que as razões para que isto aconteça estejam relacionadas: (i) à falta de familiaridade do docente com determinados gêneros, principalmente os literários, (ii) ao modismo, já que é comum observar períodos em que alguns gêneros são temas constantes em pesquisas, em sala de aula, nos livros didáticos, (iii) às predileções do professor etc.

Conforme afirma Colomer (2005), os hábitos culturais sofreram mudanças significativas e o espaço ocupado pelos gêneros literários teve que ser reestruturado para dar lugar aos novos sistemas culturais, nascidos com o advento das novas tecnologias. O consenso sobre a importância do uso de gêneros literários como mostras linguísticas muitas vezes parece ter chegado ao fim, pois costuma defender-se o uso de gêneros que estejam mais relacionados com a forma de expressão cotidiana.

Alguns dos principais argumentos para o abandono do uso de gêneros literários diz respeito à artificialidade do discurso e à falta de comunicabilidade. Não obstante, é relevante

saber que o discurso literário é um discurso amplo que muitas vezes pode comportar outros discursos de natureza não literária.

Não é comum que os gêneros literários sejam reconhecidos como práticas sociais, o que distancia bastante a análise destes como mostras autênticas de língua. Os gêneros literários são essencialmente associados a um sistema não funcional, desconectado da linguagem presente nas interações cotidianas.

De acordo com Mendoza (2004), a obra literária é, em princípio, uma criação artística. No entanto, quando esta é utilizada nas aulas de língua, desperta possibilidades didáticas de formação linguística, porque em seu discurso se conectam as convenções de uso cotidiano com os usos particulares de natureza estética e criativa, de modo que o gênero literário apresenta, ao mesmo tempo, vínculos com o normativo e com o pragmático.

Acreditamos ser necessário que crenças antigas e infundadas sobre a arbitrariedade, a artificialidade e a incomunicabilidade dos gêneros literários se desfaçam e que o professor de língua espanhola possa encontrar, nestes textos, elementos que sirvam como motivadores para a prática comunicativa.

Nesse sentido, decidimos oferecer aos alunos do Curso de Letras de uma universidade federal um espaço para as discussões sobre a funcionalidade dos gêneros literários para o ensino de línguas estrangeiras através do oferecimento de um Curso de Extensão intitulado **Gêneros literários e ensino de língua estrangeira**, durante o período de 2010.2. O curso foi ministrado em 40h/a, nas quais discutimos alguns teóricos que se preocupam com o uso dos gêneros literários nas aulas de língua estrangeira como: Acquaroni (2006), Albaladejo (2004), Colomer (2005), Cosson (2006), Mendoza (2002, 2004, 2007) entre outros. Tais estudiosos estão de acordo em relação à importância dos gêneros literários como ferramenta pertinente para o ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Além disso, nos fazem ver as qualidades e peculiaridades que convertem estes gêneros em material didático oportuno para o uso nas aulas.

Antes das discussões, os alunos responderam a um questionário que tinha como intenção inicial diagnosticar as crenças dos participantes sobre os gêneros literários. De posse dos dados, foi mais fácil conduzir as discussões que acabaram culminando em uma proposta de inclusão dos gêneros literários nas aulas de espanhol em ambiente escolar tomando como base a transdisciplinaridade.

Nas sessões que se seguem, apresentaremos, de forma sucinta, parte do referencial teórico sobre a relação entre gêneros literários e ensino de línguas estrangeiras que serviu de base para as discussões. Baseado em Leffa (2006), discutiremos a transdisciplinaridade no ensino de línguas, já que o grupo manifestou interesse por esta proposta. Em seguida, apresentaremos o resultado do questionário aplicado a fim de identificar algumas crenças dos futuros professores de espanhol sobre o uso de gêneros literários. Finalmente, mostraremos uma atividade com o gênero literário conto, gênero preferido pelos participantes, que leva em consideração a transdisciplinaridade de Leffa (2006) e o uso da sequência básica para o uso de gêneros literários, proposta por Cosson (2006).

Os gêneros literários e o ensino de línguas estrangeiras

Segundo Mendoza (2002), pode-se apreciar no discurso literário um *continuum* que acomoda o discurso cotidiano e o discurso poético, sem ruptura entre ambas as formas, pois estas se apoiam nos princípios que regulam o uso e a estrutura dos significados, daí a importância de se trabalhar os gêneros literários nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

O gênero literário adquire importância no ensino de línguas estrangeiras, haja vista que além de cumprir com sua finalidade lúdica e estética, pode assumir outros papéis na formação do aluno, já que traz em sua essência um valor cultural, pragmático e sociolinguístico. Possibilita ao aprendiz aperfeiçoar uma série de elementos que o conduz a um domínio mais amplo da língua meta, como por exemplo: (i) desenvolver a habilidade leitora, (ii) ampliar o domínio do léxico, (iii) ter acesso aos diversos registros linguísticos, (iv) aperfeiçoar a habilidade de escrita, (v) propiciar debates significativos que auxiliem o desenvolvimento da habilidade oral, entre outras vantagens.

O prestígio do uso dos gêneros literários dentro das aulas de espanhol/LE parece ter sucumbido. No entanto, hoje, não se trata de uma questão de prestígio, antes da efetividade e da funcionalidade formativa do emprego destes materiais, conforme as palavras de Widdowson (*apud* MENDOZA 2002).

Contudo, segundo Acquaroni (2006), apesar da volta do gênero literário ao campo de ensino de espanhol/LE, dentro dos livros-texto, este só aparece como um apêndice ao fim das unidades didáticas, e sempre como uma simples característica ornamental, como uma mostra

cultural e por vezes, exótica, para a qual não parece existir nenhuma proposta metodológica consistente.

Ainda segundo a autora, os exercícios que envolvem gêneros literários acabam sendo “marginalizados” e desprezados pelo professor. Provavelmente isso se deva à falta de conhecimento do docente para inseri-los de maneira proveitosa e prazerosa em sala de aula.

Muitos manuais didáticos tendem a trabalhar os gêneros literários de forma restrita. Os exercícios se mostram, por vezes, desconectados do restante da unidade e ignora-se o que a leitura literária carrega de melhor que é a possibilidade de contato com diferentes registros linguísticos e de suscitar a criatividade dos aprendizes.

Já vimos que o texto literário é uma mostra autêntica de língua, ainda que essa característica não seja reconhecida por todos os teóricos. É um texto acessível devido ao seu conteúdo universal, ou seja, mesmo tendo sido escrito em língua diferente da língua do leitor, o tema lhe parecerá familiar. Segundo Albaladejo (2004, p.39): “Sua essência perdura, e é capaz por seu valor estético e de conteúdo universal e significativo de transcender tempo e cultura para falar diretamente a um leitor de outro país em um período histórico diferente”.⁵⁴

Permite, ainda, ao aluno leitor a apreciação dos valores culturais, capazes de familiarizar o aprendiz com os códigos sociais e de conduta da sociedade que fala a língua alvo, visto que, mesmo se tratando de ficção, o gênero literário oferece um vívido contexto no qual personagens de diversos extratos sociais podem ser representados.

Finalmente, a riqueza linguística de alguns gêneros literários possibilita um incremento do vocabulário do aluno, fornecendo uma rica bagagem léxica em fases superiores de aprendizagem.

A transdisciplinaridade como alternativa para aprendizagem da língua espanhola

Leffa (2006) estabelece um diálogo, a nosso ver, bastante produtivo, sobre transdisciplinaridade a partir das Teorias da Complexidade. Discute várias perspectivas sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, desde a perspectiva behaviorista de repetição ou imitação de modelos até a perspectiva comunicativa, centrada, acima de tudo, no sentido.

⁵⁴ Tradução dos autores deste artigo.

O autor reconhece a contribuição das metodologias a alguns aspectos, mas critica a falta de abrangência do fenômeno da aprendizagem de línguas estrangeiras em sua totalidade, apontando como uma das razões o olhar isolado para a língua.

Assim como Leffa (2006), acreditamos que seja necessário o estabelecimento de elos entre o sistema linguístico e outros sistemas, a fim de se tentar compreender a complexidade que implica a aprendizagem de uma língua diferente da língua materna, já que parece ser que nenhuma teoria é detentora de todo o conhecimento necessário para explicar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Acreditamos, ainda, que o diálogo entre as teorias é fundamental para tentar minimizar a construção de um conhecimento fragmentado.

Com o intuito de buscar uma saída para explicar a complexidade da língua e da sua aprendizagem, no que concerne às suas relações internas, externas e com outros sistemas, Leffa (2006) recorre à Teoria da Complexidade que, segundo ele, é a união de ideias que incorpora os princípios de algumas teorias, entre as quais podemos mencionar: a Teoria do Caos (investiga como os sistemas aparentemente caóticos, são em sua essência ordenados – LASSER-FREMAN), o Pensamento Complexo (retoma o pensamento de que os saberes não devem ser isolados, encerrados dentro das áreas de conhecimento e sim articulados a fim de que possamos compreender-nos a nós mesmos em nossa complexidade – MORIN) e a Teoria da Atividade (pretende situar a ação humana dentro do contexto em que ocorre, apontando os elementos constituintes do contexto e identificando as relações que se estabelecem entre os elementos – LEONTIEV). Todas as teorias enumeradas guardam entre si a ideia de que tudo está relacionado, ou seja, nada existe ou ocorre isoladamente no universo.

Leffa (2006), a partir da terminologia de Nicolescu (1999), estabelece uma gradação dos termos disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A disciplinaridade refere-se à proliferação das disciplinas voltadas para segmentos específicos da realidade que tratam o conhecimento de forma isolada e autossuficiente, como geralmente acontece o ensino nas escolas, onde as disciplinas não dialogam entre si e cada professor defende a importância individual da sua área de conhecimento.

Por outra parte, a multidisciplinaridade se relaciona com a possibilidade de se tratar um único objeto sob diferentes perspectivas. Contudo, mesmo compartilhando o mesmo objeto, a contribuição das disciplinas é isolada, já que estas interagem apenas com o objeto e não entre si.

Já com a interdisciplinaridade, há uma interação entre as disciplinas que estudam o mesmo objeto. Um avanço considerável, freado apenas pelo fato de que o ponto de partida ainda é das disciplinas para o objeto.

Finalmente, na transdisciplinaridade, o foco de atenção não é mais as disciplinas, sejam estas tratadas do ponto de vista disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar, e sim o objeto, havendo, portanto, uma inversão do movimento.

A aprendizagem de uma língua estrangeira tem sido vista como uma atividade trans, dando a ideia de uma língua além: além da que já falamos, além do aqui e agora, além fronteiras, geográficas e psicológicas. Sabemos que falar uma língua exige a presença do outro, mas no caso da língua estrangeira, esse outro foi sempre visto como um sujeito estranho em nossa consciência, apresentado-se como um interlocutor distante e desconhecido. Para aproximar esse sujeito é preciso a contribuição de várias disciplinas, e de uma ferramenta de pesquisa que seja essencialmente híbrida, capaz de circular por diferentes áreas do conhecimento. LEFFA (2006, p 22)

Para nós, o benefício da transdisciplinaridade reside no fato de que o fenômeno linguístico, por exemplo, pode ser visto como literário, cultural, social, biológico etc.

Julgamos ser esta uma alternativa válida para se trabalhar não somente a língua espanhola, no presente estudo através de gêneros literários, e sim de construir um entendimento do mundo contemporâneo de uma maneira mais integrada.

Crenças dos futuros professores de espanhol sobre o uso de gêneros literários

Conforme mencionamos anteriormente, antes de iniciar o curso, pedimos que os participantes respondessem a um questionário sobre o uso de gêneros literários no ensino de espanhol/LE. O referido questionário estava composto por 11 perguntas: (i) Costuma ler textos literários em língua espanhola?; (ii) Sente dificuldades para ler textos literários?; (iii) Que tipo de dificuldades?; (iv) Quais gêneros literários costuma ler?; (v) Acredita que se pode prescindir do uso de gêneros literários no currículo de LE, devido a seu discurso linguisticamente artificial?; (vi) Opina que o discurso literário está desligado das formas de fala cotidiana?; (vii) Considera que os gêneros literários contribuem para a formação comunicativa?; (viii) Acha importante o uso de gêneros literários nas aulas língua espanhola?; (ix) Para quê considera importante o uso de gêneros literários nas aulas de língua espanhola?;

(x) Quais gêneros literários você usaria em sala de aula de língua espanhola?; (xi) A partir de que nível os alunos devem entrar em contato com os textos literários?

Das onze perguntas, analisaremos sete porque julgamos que sejam as mais relevantes para o presente estudo. Em seguida, apresentaremos os gráficos com os resultados e os comentaremos, levando em consideração a pretensa repercussão das respostas para o uso de gêneros literários em sala de aula de espanhol/LE.

Começaremos com o gráfico resultante da análise das respostas obtidas a partir da quinta pergunta.

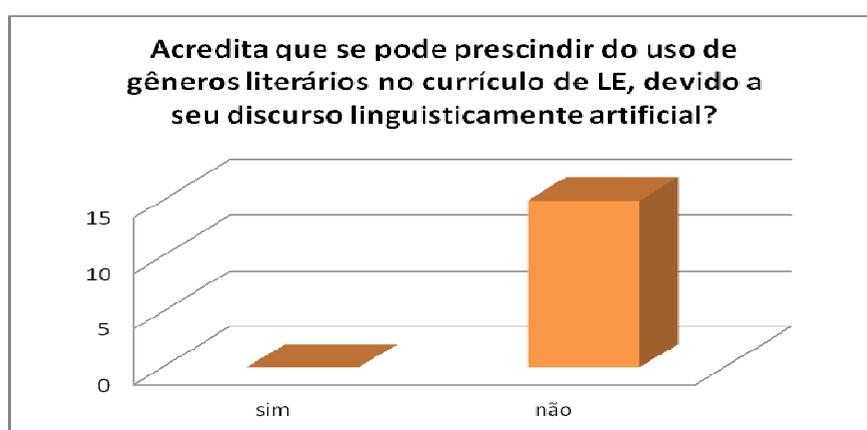


Gráfico 1 – Quinto quesito perguntado no questionário

Todos os alunos afirmaram não acreditarem na artificialidade do discurso literário como razão para prescindir de seu uso no currículo de LE, o que nos deixou bastante animados, já que durante muitos anos este foi um forte argumento para que os gêneros literários estivessem banidos do cenário do ensino do espanhol/LE, conforme Albaladejo (2004).

Entretanto, não houve unanimidade em relação à resposta da sexta questão, o que nos leva a acreditar que, apesar de não considerarem o discurso artificial, alguns alunos ainda acham que o discurso literário não é próximo do discurso que utilizamos no cotidiano, conforme o seguinte gráfico:



Gráfico 2 – Sexto quesito perguntado no questionário

Acreditamos que o resultado esteja diretamente relacionado com a concepção de ensino dos alunos. Se fizermos uma retrospectiva dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, perceberemos que a referida crença se fundamenta no entendimento do ensino de línguas baseado nos programas nocio-funcionais (1970) e no princípio do modelo comunicativo (1980). Segundo Albaladejo (2004), durante a vigência dos modelos nocio-funcionais, considerava-se o discurso literário como uma modalidade complexa e elaborada que não contemplava os usos frequentes do sistema linguístico. Sendo assim, de acordo com este pensamento, os gêneros literários apresentavam usos peculiares do sistema de língua muito distantes das autênticas necessidades comunicativas e dos objetos didáticos estabelecidos pela aprendizagem funcional. Mais adiante, no início do modelo comunicativo, viam-se os gêneros literários como uma forma de língua essencialmente escrita e estética, muito distante das expressões usadas na comunicação cotidiana. A suposta necessidade de que o aluno dominasse um leque de termos que pertencesse à metalinguagem dos estudos literários e a enorme carga de conotações culturais não desejadas conduziam os professores de língua estrangeira à crença de que as obras literárias não poderiam ser incluídas satisfatoriamente nas aulas.

Nos gráficos 3 e 4, verificamos que os participantes estão de acordo sobre a importância da presença dos gêneros literários nas aulas de espanhol/LE e de seu valor como ferramenta para a formação comunicativa dos aprendizes.

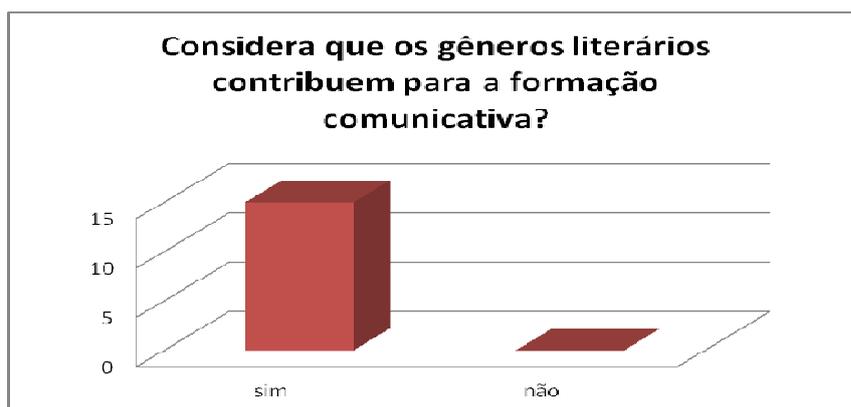


Gráfico 3 – Sétimo quesito perguntado no questionário



Gráfico 4 – Oitavo quesito perguntado no questionário

No próximo gráfico, o 5, podemos ver que os alunos consideram que os gêneros literários possuem um potencial didático bastante amplo, já que avaliam em menor ou maior medida as possibilidades de uso dos referidos gêneros para desenvolver uma série de habilidades. As mais destacadas são: desenvolver a leitura, desenvolver a escrita, introduzir elementos culturais e trabalhar aspectos gramaticais. Em menor proporção, acreditam que os gêneros literários podem ser usados para desenvolver a oralidade e trabalhar o prazer estético.

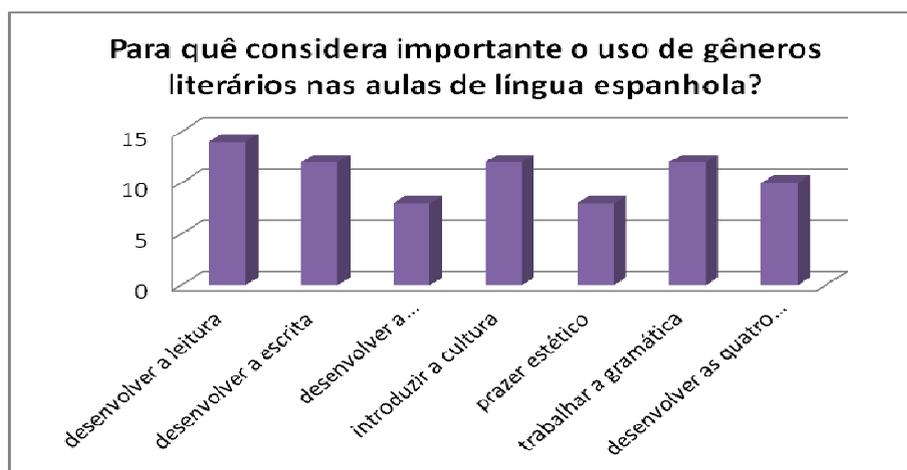


Gráfico 5 – Nono quesito perguntado no questionário

Outro dado que consideramos pertinente diz respeito aos gêneros que poderiam ser trabalhados em sala de aula. No gráfico 6, percebemos a predileção pelo gênero conto em detrimento de outros gêneros literários. Infelizmente, não pedimos que os participantes justificassem sua escolha. Entretanto, baseado em teóricos como Acquaroni (2006) e Santamaría (2006), suspeitamos que a poesia aparece em menor escala por ser este um gênero que costuma ter mais entraves para a compreensão devido aos jogos próprios de sua tipologia textual e, além disso, por ser um gênero que deve ser lido de forma vocalizada, assim como o drama, já que sua expressividade se concretiza quando pomos voz ao texto.



Gráfico 6 – Décimo quesito perguntado no questionário

Como vimos no gráfico anterior, os participantes confiam em menor medida na potencialidade dos gêneros literários para desenvolver a oralidade. O romance costuma ser o gênero literário predileto como leitura pessoal, mas devido a sua extensão, entende-se a dificuldade de trabalhá-lo de forma integral em sala de aula. O que nos surpreendeu é que a crônica, o microrrelato e a fábula tenham aparecido em menor medida, já que costumam ser gêneros que abordam temas facilmente relacionados à vida cotidiana dos alunos e possuem uma extensão mais ou menos breve.

Por último, temos o gráfico 7, que nos surpreendeu de forma muito positiva, pois inclusive entre os teóricos defensores do uso dos gêneros literários como veículo pertinente para o ensino de línguas há mais ou menos um consenso de que os gêneros literários devem ser inseridos a partir de níveis intermediários. Contudo, o gráfico abaixo nos indica que, apesar das supostas dificuldades que pode resultar o uso de gêneros literários, estes podem ser trabalhados a partir de níveis iniciais. Acreditamos, particularmente, que a dificuldade não está tanto no texto literário, e sim nas atividades que se exigem a partir deste e na falta de estratégias de aproximação ao texto literário, já que cremos que os professores, de modo geral, concentram-se mais no produto, isto é, em se os alunos compreenderam ou não o texto, que no processo, ou seja, em identificar as dificuldades de compreensão e desenvolver, juntamente com seus alunos, estratégias que possam saná-las.

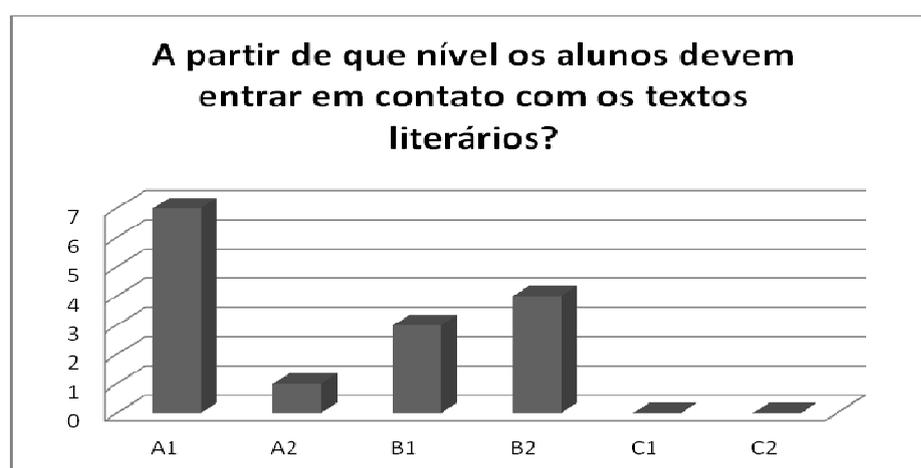


Gráfico 7 – Décimo primeiro quesito perguntado no questionário

Proposta de sequência básica para o uso do conto contemporâneo

De acordo com os dados obtidos, decidimos propor um exemplo de sequência básica, nos moldes da proposta de Cosson (2006), levando em conta os estudos de Leffa (2006) sobre transdisciplinaridade para incorporar o uso do conto, gênero literário preferido pelos participantes.

Santamaría (2006) sai em defesa do uso do conto como gênero literário mais representativo para a inclusão de material literário nas aulas de espanhol/LE. Sua teoria também nos permitiu reunir argumentos para a inclusão do conto em detrimento de outros gêneros.

O conto é uma referência literária fundamental, com estrutura lógica, funções socializadoras e fantasia. Estes textos imaginativos e artísticos acumulam um infinito banco de recursos e explorações didáticas e criam contextos para praticar e usar a língua e a cultura meta; tudo isso permite ao professor criar unidades completas de trabalho para desenvolver a competência comunicativa dos alunos de E/LE. (SANTAMARÍA, 2006, p.80)⁵⁵

Antes de desenvolver uma proposta de aproximação a um texto, seja este literário ou não, devemos valer-nos de algumas estratégias de recepção. Para este fim, valeremo-nos do posicionamento teórico de Mendonza (1998) que afirma que há três grupos de atividades que colaboram para o processo leitor: (i) as relacionadas com o reconhecimento da forma e do significado das palavras; (ii) as atividades de identificação textual, tipo de texto; (iii) as de reconhecimento do propósito e do estilo do autor; (iv) as de pré-compreensão, ou seja, as de formulação de antecipações e expectativas, as de elaboração de inferências, todas encaminhadas para a verificação de hipóteses de pré-compreensão; e finalmente (v) as atividades de compreensão e interpretação.

É importante que o docente seja consciente de que existem etapas de aproximação ao texto e de que estas etapas devem ser respeitadas: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Além disso, é necessário que se delimitem objetivos claros para que as atividades com gêneros literários não sejam subutilizadas ou tratadas como pretexto para que o professor trabalhe questões de metalinguagem.

⁵⁵ Tradução de responsabilidade dos autores do artigo.

Escolhemos o conto intitulado *Los animales en el arca* do autor argentino Marco Denevi. Este texto nos chamou a atenção porque se trata de um conto breve, ideal para o trabalho em sala de aula. Possui vocabulário acessível aos alunos brasileiros, inclusive para os que não têm um domínio alto do espanhol e, além de tudo isso, é um texto resultante de um processo claro de intertextualidade com uma histórica bíblica, amplamente conhecida, a Arca de Noé.

Estamos convencidos de que o referido conto permite que se trabalhe em uma perspectiva transdisciplinar, como veremos em seguida, ideal para o ambiente escolar.

Ficha

Objetivos:

- Desenvolver estratégias de compreensão leitora.
- Incentivar a visão de que o conhecimento deve ser integrado para que se chegue a uma compreensão plena do texto.
- Fomentar que os alunos reflitam sobre o tema do conto e estabeleçam uma relação com a realidade.

Destrezas implicadas:

- Leitura, expressão oral e escrita.

Material Necessário:

- Lousa, pincel, apagador, material impresso.

Destinatários:

- Alunos de Ensino Fundamental II ou Ensino Médio (idade entre 14 e 17 anos)

Duração aproximada:

- 60 min

Etapas da proposta

Antes de iniciar a leitura do conto de Denevi, o professor escreverá, no quadro, alguns títulos de notícias sobre as inundações ocorridas no Brasil presentes em jornais de circulação internacional. O referido material pode ser facilmente consultado na internet. Abaixo, apresentamos alguns exemplos:

Brasil en estado de emergencia por inundaciones – El Clarín

http://www.clarin.com/mundo/Brasil-emergencia-inundaciones_5_285021497.html

Inundaciones en el Sudeste de Brasil – Viariosario.com

<http://www.viariosario.com/noticias/noticias/inundaciones-en-el-sudeste-de-brasil-23093.html>

Víctimas por inundaciones en Brasil suman más de 600 – El comercio.pe

<http://elcomercio.pe/mundo/699435/noticia-numero-victimas-inundaciones-brasil-se-elevo-mas-600>

Brasil: el balance de muertos por inundaciones en Río de Janeiro llega a 336 – BBC mundo

http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2011/01/110112_brasil_rio_inundaciones_rb.shtml

Inundaciones en Brasil dejan más de 500 muertos – El economista.mx

<http://eleconomista.com.mx/internacional/2011/01/14/inundaciones-brasil-dejan-mas-500-muertos>

O professor iniciará com seus alunos um pequeno debate sobre os títulos dos jornais. Discutirão as possíveis causas das inundações, as formas de resgate das vítimas, quem teria resistido mais em uma situação como esta etc. Neste momento, os alunos recorrerão não somente a seus conhecimentos prévios de espanhol como também aos seus conhecimentos sobre geografia, história, física ou biologia. O importante é chegar ao entendimento da situação. Para a disciplina de espanhol, esta parte inicial é válida para o trabalho com o léxico de forma alternativa a seleção de palavras e consulta do dicionário.

Outra opção é trabalhar com fotografias sobre a tragédia. Preferimos o trabalho com o material jornalístico, considerando as limitações do professor em imprimir as fotos de maneira a prezar pela qualidade.

Em seguida, o professor escreverá, no quadro, o título do conto de Denevi, *Los animales en el arca*, e depois perguntará aos alunos se estes conseguem estabelecer uma relação entre a discussão sobre as inundações no Brasil e o título do conto ou se conseguem relacionar o título a outra história. Posteriormente, o professor lhes perguntará qual será a história do conto. Então, escreverá, no quadro, as hipóteses levantadas, distribuirá uma folha com o conto e lhes pedirá uma leitura silenciosa.

Durante a leitura individual, o professor observará as atitudes dos alunos, se sublinham algo, se se detêm em alguma parte do texto etc. Em seguida, o professor pedirá a um ou mais voluntários que realizem a leitura do conto em voz alta.

Depois da leitura, comprovará com seus alunos se as hipóteses levantadas se confirmaram ou não, se os alunos compreenderam e que elementos ajudaram na compreensão. Isso pode ser feito através da resposta às perguntas do próprio conto.

-Durante los cuarenta días y las cuarenta noches del diluvio, ¿qué sucedió?
Las bestias, ¿resistirían las tentaciones que les ofrecían la larga convivencia y el encierro forzoso?
Los animales salvajes, las fieras de los bosques y los desiertos, ¿se someterían a la etiqueta de un viaje por mar?
La proximidad de las eternas víctimas y los eternos victimarios, ¿no desataría más de un crimen?
¿Y quiénes serían los más indefensos, sino los más hermosos?
¿Quién se salvaría en medio de tantos animales distintos?
¿Crees que podrían tener amistad entre ellos?...

Como atividade para casa, o professor lhes pedirá que se ponham em lugar de algum animal indefeso e escrevam um texto em espanhol sobre as estratégias que desenvolveria para sobreviver em uma situação como a do conto.

Conclusão

Segundo Mendoza (2004), por meio dos gêneros literários, o aprendiz enfrenta uma complexa atividade cognitiva de construção de significados e de atribuição de interpretações, de reconhecimento de elementos, de formas e relações.

Além disso, o gênero literário suscita que se produza a aprendizagem através da interrelação do saber, de conhecimentos e de vivências culturais e da interação de diferentes blocos de conhecimentos linguísticos, pertinentes para o desenvolvimento de uma série de habilidades, entre elas, comunicativas e pragmáticas.

Os teóricos consultados contribuíram de maneira muito positiva para o nosso estudo, já que reconhecem os gêneros literários como ferramenta eficaz para introduzir os parâmetros situacionais nas aulas de língua.

Além disso, a partir dos dados oferecidos pelos participantes do curso e de nossa experiência docente, acreditamos que se trata muito mais de um problema de formação explicado pelo fato de que os alunos não costumam ter os instrumentos necessários para trabalharem com os gêneros literários, já que a formação acadêmica universitária trata os gêneros literários mais na perspectiva literária que linguística, o que acaba limitando seu uso na escola.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que os dados obtidos foram bastante relevantes e animadores, já que se supõe que os participantes, futuros professores de língua espanhola, compartilham uma visão positiva do uso gêneros literários e se preocupam em buscar alternativas para que este esteja mais presente no contexto escolar.

Referências

ACQUARONI, Rosana Muñoz. Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. In *Carabela* 59. Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: SGEL, 2006.

ALBALADEJO, Maria Dolores García. **Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)**. Instituto Cervantes de Estambul. N0. 7 Septiembre de 2004, disponível em: <http://internet.cervantes.es/internetcentros/pdf/Revista52/ReEstambul7/literatura.pdf>, acessado em 22/02/2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Fontes, 1992.

COLOMER, Teresa. **Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela.** México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

DENEVI, Marco. **Los animales en el arca en falsificaciones,** Buenos Aires, Corregidor, 1999, p.28-29.

LEFFA, V.J. Transdisciplinaridade no ensino de língua: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n.1, 2006.

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

MENDOZA, Antonio Fillola. **Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura.** Barcelona: Octaedro, 1998.

_____. **La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras.** Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2002.

_____. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria.** Málaga: Aljibe, 2004.

_____. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In **Cuadernos de Educación 55.** Barcelona: Horsori Editorial, S.L, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

SANTAMARÍA, Rocío Martínez. Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento en el aula de E/LE. In **Carabela 59.** Coordinadora Editorial BELMONTE, Isabel Alonso. Madrid: SGEL, 2006.

OS USOS DOS VERBOS *VENDER* E *ALUGAR* EM ANÚNCIOS CLASSIFICADOS DE JORNAL IMPRESSO

Ana Alice de Freitas Neta ARAÚJO⁵⁶

Rosângela Maria Bessa VIDAL⁵⁷

Resumo: Este trabalho busca compreender os usos dos verbos *vender* e *alugar*, no gênero anúncio classificado do jornal impresso *Gazeta do Oeste*. O estudo foi feito à luz da linguística funcional norte-americana, como concebido por Givón (1995; 2001); Neves (1997; 2006); Furtado da Cunha (2008); entre outros. Partimos de um levantamento do conteúdo apresentado na gramática normativa, na linguística para confrontá-los com textos reais. Os resultados apontam para uma tendência de variação no uso dos referidos verbos, bem como na concordância desses verbos flexionados em 3ª pessoa, seguidos do clítico *se*.

Palavras-Chave: Funcionalismo. Gramática. Flexão verbal. Vender. Alugar. Clítico *se*.

Abstract: *This research aims to understand the use of the verbs vender (to sell) and alugar (to rent) in the genre classified ad published in the printed newspaper Gazeta do Oeste. The study has the theoretical support of American Functional Linguistics, as conceived by Givón (1995; 2001), Neves (1997, 2006); Furtado da Cunha (2008); among others. We have started from a survey of the content presented in the normative grammar, in the linguistics in order to compare them with real texts. The results point to a tendency of variation in the use of the verbs mentioned above, as well as in respect to the concordance of these inflected verbs in the 3rd person, followed by the clitic se.*

Keywords: *Functionalism. Grammar. Verbal inflection. Vender (to sell). Alugar (to rent). Clitic se.*

⁵⁶ Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/PPGL) e membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas – GPEF. Endereço eletrônico: anaaliceneta@hotmail.com.

⁵⁷ Professora do PPGL/UERN/CAMEAM e Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas – GPEF. Endereço eletrônico: rosangelauern@gmail.com.

Introdução

A manifestação da língua em uso tem sido objeto de investigação de muitos estudiosos, nos últimos anos, principalmente, no que se refere à influência que passa a ter sobre as práticas pedagógicas de Língua Materna, alvo de uma constante preocupação, uma vez que são muitas as dificuldades dos alunos no que diz respeito à aprendizagem nessa área de conhecimento. A verdade é que muitos dos resultados das pesquisas não romperam ainda os muros escolares da Educação Básica, resultando, portanto, em um quadro insatisfatório de aprendizagem.

Pode ser que um dos fatores que contribuam para essa realidade seja a formação do profissional de Língua Materna que vive o dualismo: ensinar utilizando a tradição da gramática normativa ou aderir à proposta de ensino baseada na linguística. A primeira alternativa ainda é bastante adotada pelas escolas do Brasil.

Entretanto, não podemos esquecer que é papel da escola como um todo tornar nossos alunos capazes de utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo fazer uso de informações contidas nos textos, bem como conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores, sem preconceitos de classe, credo, gênero, etnia, entre outros.

Partindo do pressuposto de que a língua é um sistema centrado na interação que se faz por meio de textos ou discursos falados ou escritos – ação linguística entre sujeitos –, uma proposta de ensino de língua precisa priorizar o uso desta em diferentes situações ou contextos sociais, com suas múltiplas funções e sua variedade de estilos. Assim sendo, nosso trabalho se justifica pelo fato de tratar da língua em funcionamento, em tempo real, com suas especificidades.

Nesse sentido, a perspectiva funcionalista vem ganhando espaço, uma vez que dá um tratamento textual-discursivo à gramática. Trata, pois, a língua atentando para as condições de produção, ou seja, para as manifestações que ocorrem em situações reais de comunicação, a língua em sua pluralidade, de caráter heterogêneo, com múltiplas variações. Na visão de Neves (2006), para dominar bem uma língua não basta conhecer as estruturas frasais, mas combinar as unidades sintáticas em situações comunicativas de modo eficiente, sendo capaz de usar os enunciados conforme os propósitos comunicativos.

Considerando esse contexto e com base na vivência como professora de Língua Portuguesa, nossa pesquisa pretendeu investigar os usos dos verbos *vender* e *alugar* em

anúncios classificados de jornal impresso. Para realizar a presente pesquisa, contamos com as contribuições da teoria funcionalista, de inspiração givoniana.

Na verdade, o ensino de língua já é objeto de discussão (e de severas críticas), principalmente, quando se trata da língua em uso que, por sua vez, é objeto de preconceito. Basta observar o fato recentemente posto em pauta, pela *mídia televisiva global*, sobre o livro didático que aborda a língua em uso – o português brasileiro – considerado por ela como disseminador de “erros”. Por incrível que pareça, o trecho gerador de tantas polêmicas é sobre concordância e faz parte do capítulo “Escrever é diferente de falar”, aspecto que discutimos quando envolve nosso objeto de estudo – verbos *vender* e *alugar* + clítico *se*. No tópico intitulado como “concordância entre palavras”, os autores discutem a existência de variedades do português falado, as quais fazem uso do substantivo e do adjetivo não flexionados quando estes concordam com o artigo no plural⁵⁸. Mediante tais discussões, vimos a necessidade de uma análise que priorize o uso, fazendo-nos refletir sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

Portanto, a nossa pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: Como acontecem os usos de construções com as formas verbais *vender* e *alugar* em anúncios classificados de jornal impresso, com ênfase nos procedimentos linguístico-discursivos?

Para obter resposta à pergunta de partida, buscamos, em nossos objetivos específicos: identificar as formas verbais *vender* e *alugar* apresentadas pelas gramáticas normativas e pela linguística; investigar como são empregadas as formas dos verbos *vender* e *alugar* em anúncios classificados do jornal impresso *Gazeta do Oeste*; comparar o uso regras de concordância quando há o emprego do clítico *se* – pronomes átonos, monossílabos átonos – que dependem, quanto à acentuação, das palavras que seguem, precedem ou intercalam-nos junto aos verbos *vender* e *alugar*, apresentadas em anúncios classificados de jornal impresso.

Para compreender os usos dos verbos *vender* e *alugar*, partimos, portanto, de um levantamento do conteúdo apresentado sob a ótica da gramática normativa, da linguística para confrontá-los na análise com os textos reais, no gênero anúncio classificado do jornal impresso *Gazeta do Oeste*, veiculado, diariamente no Estado do Rio Grande do Norte. Para

⁵⁸Para maiores detalhes sobre a discussão, cf. <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5137669-EI8425,00-Aceitam+tudo.html>; <http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/marcos-bagno-discussao-sobre-livro-didatico-so-revela-ignorancia-da-grande-imprensa.html>

essa investigação adotamos os estudos da linguística funcional, procurando elucidar que aspectos têm contribuído para que haja escolhas no uso dos itens verbais *vender* e *alugar* (e suas variantes) em anúncios classificados de jornais impressos.

Adotamos o paradigma qualitativo, haja vista o objeto de estudo ser uma atividade de uso da linguagem, sendo necessária a realização de um trabalho interpretativo acerca dos significados do fenômeno que envolve o uso dos referidos verbos, considerando toda a sua complexidade, a fim de fornecer explicações eficazes e abrangentes. Como sabemos, uma das características que constitui os estudos qualitativos é a maneira como direcionamos nossa investigação. Nesse sentido, nossas reflexões se voltam para a análise das construções que empregam os itens *vender* e *alugar*. Além de apontar as escolhas no uso dos verbos *vender* e *alugar* (e suas variantes), observamos se o fenômeno da concordância verbal ocorre (ou não ocorre), ou seja, a maneira, o propósito, o porquê da (não) concordância entre os verbos *vender* e *alugar* + o clítico *se* e o sintagma nominal.

Nessa perspectiva, investigamos o discurso escrito do jornal, com base nos usos dos itens *vender/alugar*, para observação de como ocorre ou não o processo de concordância, já que o conhecimento não se reduz pura e simplesmente aos dados de forma isolada. É o olhar do observador que atribui um significado aos fenômenos que o mesmo interpreta. Na fase de coleta de dados, cerca de três meses, obtivemos informações acerca das práticas de produções dos textos veiculados como, efetivamente, acontecem. Nesse sentido, os dados se constituem a partir de descrições discursivas: textos publicados no jornal, analisando aspectos relacionados à escolha no uso desses verbos (e suas variantes), o uso de construções com o clítico *se* junto às formas *vender* e *alugar* modificadas pelas pressões de uso.

Para seleção do material empírico, utilizamos como critérios a questão do acesso ao jornal e a composição do gênero anúncio classificado. O primeiro critério ocorre em razão do jornal circular diariamente na região do Alto-Oeste potiguar, local em que a pesquisa foi realizada. O segundo, por sua vez, relaciona-se à composição dos textos que fazem parte do *corpus* – anúncios classificados –, os quais apresentam semelhança em sua estrutura e propósito comunicativo, bem como exibem os itens que foram investigados, ou seja, os verbos *vender* e *alugar* + clítico *se*.

O Funcionalismo linguístico norte-americano

Para compreender os fenômenos da linguagem, por meio de análise linguística, devemos eleger um dos paradigmas teóricos correspondentes ao nosso propósito de estudo, ou seja, procurar o que melhor se adapta para analisar o que queremos. O que não falta, na Linguística, são discussões acerca de qual paradigma teórico utilizar, já que cada estudioso (linguista) acredita ser o seu o melhor método de análise.

Diante desse embate, surge como alternativa a criação de novos paradigmas teóricos, o que leva outros pesquisadores a continuarem investigando, (re)criando o conhecimento a partir do que já dispõe em termos de conhecimentos sobre o fenômeno linguístico. Seria ingenuidade nossa atribuímos a Saussure, bem como a Chomsky, Givón, Dik entre outros estudiosos da ciência linguística um caráter totalmente inédito.

Em outras palavras, parece ser comum em qualquer ciência partirmos das ideias anteriores para a expansão e propagação de outras mais modernas. Isso faz com que a ciência da linguagem seja considerada como um campo vasto e propenso a incontáveis pesquisas, cujo entusiasmo criador está centrado em seu caráter efêmero por natureza, provisório em essência. Cabe a nós, portanto, enquanto pesquisadores, estarmos cautelosos às pressões de uso da linguagem e preparados para investigá-las com cientificidade.

Como nosso propósito é estudar o fenômeno linguístico, levando em conta aspectos comunicativos sociais e cognitivos, decidimos eleger como paradigma teórico o Funcionalismo Linguístico, mais especificamente, o norte-americano, já que, sob esta ótica, a língua é um sistema produtor de significados. Essa perspectiva leva em consideração um conjunto de situações comunicativas nas quais ocorre um processo linguístico quando estudamos a linguagem. Nesse conjunto de situações comunicativas, estão inscritos os interlocutores, as condições de produção, enfim, a própria dinâmica do ato comunicativo.

A linguística funcionalista norte-americana se fortaleceu a partir da década de 1970, cuja maior expressão está nos trabalhos de linguistas como: Sandra Thompson, Paul Hopper e Talm Givón, os quais “[...] passaram a advogar uma linguística baseada no uso, cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística” Martelotta; Areas (2003, p.23).

Partindo desse pressuposto, assumimos o postulado de que duas propostas básicas caracterizam o modelo funcionalista de análise linguística, a saber: “a) a língua desempenha

funções que são externas ao sistema linguístico em si; b) as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico” Furtado da Cunha (2008, p.158). Dessa forma, a língua não se apresenta como um sistema autônomo, dissociada do convívio social, mas está, intrinsecamente, a ele relacionada, fazendo com que o falante se adapte às diferentes situações comunicativas. Assim, a situação social imediata determina nossas enunciações.

Nesse sentido, a linguística funcional propõe novas maneiras de abordar a linguagem, fornecendo alternativas de reflexão sobre a complexidade revelada pela língua. Segundo Neves, (2006, p.17), “o funcionalismo é uma teoria que se liga, acima de tudo, aos fins a que servem as unidades linguísticas, o que é o mesmo que dizer que o funcionalismo se ocupa, certamente, das funções dos meios linguísticos de expressão”. A reflexão se direciona para os itens sob uma ótica multifuncional, ou seja, referindo-se aos parâmetros cognitivos e comunicativos, processamento da mente, interação entre os interlocutores (sua cultura), mudança e variação, aquisição e evolução (Cf. GIVÓN, 1995).

Os estudos gramaticais, segundo o pensamento funcionalista, não devem se limitar à análise de frases ou períodos isolados, mas aos atos enunciativos dos diferentes tipos de discursos, pois “quando falamos, criamos frases, que, juntas formam um texto coeso e coerente com a situação em que é empregado. O processamento desse texto é o discurso” Martelotta (2006, p.234). Há, pois, uma identificação entre o termo discurso e o uso real da língua, já que nossas escolhas feitas, na produção do discurso, não se dão aleatoriamente, mas decorrem das condições de produção desse discurso.

Assim sendo, os defensores dessa perspectiva teórica procuram observar as regularidades do uso da língua e analisar as condições discursivas que refletem em seu emprego. Assim, o objeto de análise dos funcionalistas são os enunciados e os textos, efetivamente realizados, os quais estão relacionados ao desenvolvimento da comunicação interpessoal, isto é, a corrente funcionalista trabalha com os dados reais da fala ou escrita retirados de determinados contextos de comunicação. O funcionalismo linguístico contemporâneo diverge das abordagens formalistas: *estruturalismo* e *gerativismo* por dois motivos:

[...] primeiro por conceber a linguagem como um instrumento de interação social e segundo porque seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar as

regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as situações discursivas em que se verifica esse uso (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003, p.29).

Conforme essa abordagem, uma característica que marca o processo linguístico do funcionalismo é o conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas, integradas ao enunciador ou produtor do enunciado. Na verdade, se levarmos em conta que a língua é um sistema produtor de significados, estaremos abordando-a numa perspectiva funcionalista. Perspectiva essa que leva em consideração um conjunto de situações comunicativas nas quais ocorre um processo linguístico quando estudamos a linguagem.

Diante disso, percebemos que a língua não formula um conhecimento individual, independente, mas reflete várias maneiras de o falante interpretá-la em diferentes situações comunicativas. Assim, o funcionalismo constitui-se como uma corrente linguística baseada no uso da língua, cuja tendência principal é observar a língua desde seu contexto linguístico até a situação extralinguística.

Conforme Martelotta; Areas (2003), a teoria funcionalista da Linguística caracteriza-se pela concepção que tem da língua como um instrumento de comunicação, não podendo ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura sujeita a mudanças em suas diferentes situações de uso as quais ajudam a determinar a estrutura gramatical. A fim de resumir a concepção funcionalista da linguagem, citamos nove premissas fundamentais que a norteiam:

a linguagem é uma atividade sociocultural;
 a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas;
 a estrutura é não-arbitrária, motivada, icônica;
 mudança e variação estão sempre presentes;
 o sentido é contextualmente dependente e não-atômico;
 as categorias não são discretas; a estrutura é maleável e não rígida;
 as gramáticas são emergentes; as regras de gramática permitem algumas exceções (GIVÓN, 1995 *apud* MARTELOTTA; ÁREAS, 2003, p.28).

De acordo com as premissas apresentadas, percebemos que a proposta de Givón (1995) postula a não autonomia do sistema linguístico, cuja estruturação interna da gramática é concebida como “[...] um organismo que unifica sintaxe, semântica e pragmática (sendo a sintaxe a codificação dos domínios funcionais que são: a semântica, proposicional; a

pragmática, discursiva) e nos aspectos icônicos da gramática” Neves (2006, p.19). Assim como Givón (1995), acreditamos que a língua não pode ser considerada um sistema autônomo, uma vez que a gramática não pode ser compreendida por si mesma; precisa tomar por referências aspectos como cognição, comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução. É tanto que Givón assegura:

The grammatical code is probably the latest evolutionary addition to the arsenal of human communication (Givón 1979a, 1995; Lieberman 1984; Bickerton 1981, 1990). While the evolutionary argument remains conjectural, it is supported by a coherent body of suggestive evidence GIVÓN, 2001, p.10)⁵⁹

Em síntese, o *funcionalismo* linguístico é um modelo de análise que se contrapõe ao *formalismo*. Enquanto este concebe a língua como um sistema autônomo, limitando-se ao estudo das formas linguísticas, aquele a concebe como um sistema não-autônomo, o qual se insere em um contexto de interação social, ou seja, as formas linguísticas são estudadas levando em consideração o seu uso, sua significação em atos comunicativos. Notamos, portanto, que ambos os modelos tratam do mesmo fenômeno: a língua. Entretanto, o que os diferencia é a forma com que os mesmos a observam. Isso pressupõe o uso de métodos diferentes para o estudo desse fenômeno.

Dessa forma, não faz sentido dizer que um paradigma é melhor do que outro, ou que o uso de um exclui o outro. Pensar dessa maneira implica limitar os estudos linguísticos, uma vez que a escolha de um paradigma teórico depende do tratamento que pretendemos dar ao nosso objeto de investigação. Como nosso objeto de análise é a língua em funcionamento, optamos pelo paradigma *funcional*, cujo pensamento foi justificado no início desse tópico. Salientamos, no entanto, que nos deteremos à corrente funcionalista norte-americana, modelo instituído por Givón.

O Clítico *se*: da abordagem Tradicional à Linguística

⁵⁹ O código gramatical é, provavelmente, a mais recente adição ao arsenal evolutivo da comunicação humana (Givon 1979a, 1995; Lieberman 1984; Bickerton 1981, 1990). Embora o argumento evolucionário permaneça conjectural, é apoiada por um corpo coerente de evidências sugestivas (tradução livre).

Said Ali ([1908] 2008)

No que se refere ao tratamento dado à clítico *se*, tida como apassivadora, Said Ali ([1908] 2008) escreve um capítulo inteiro no livro *Dificuldades da língua portuguesa*, sobre o assunto, defendendo a tese de que as orações em análise são de valor ativo, e o *se* substitui o sujeito, indicando-lhe a indeterminação.

A ideia de apassivamento por meio desse pronome, segundo ele, é contrariada pelo uso no dia a dia, pois as duas formas não se substituem de forma recíproca. Nesse sentido, ele pergunta:

Como se devem analisar estas orações de português castiço: compra-se o palácio, morre-se de fome? Decerto não posso admitir como sujeito da primeira frase o palácio, quando na segunda brigaria com a gramática o sujeito de fome, forçando-me a uma série de subterfúgios. A incongruência seria flagrante. (SAID ALI, 2008, p.105).

Seguindo o pensamento de Said Ali, o clítico *se* ocuparia a posição de sujeito, caso fizéssemos abstração da gramática e procedêssemos a uma análise psicológica. Em nossa consciência, perpassa a ideia, sugerida pelo clítico *se*, de que “alguém compra”, de que “alguém morre”, entretanto, desconhecemos ou preferimos omitir informações a seu respeito. Em nota, o autor acrescenta que “[...] essa função psicológica de agente indeterminado é inegável na língua portuguesa, onde empregamos o pronome *se* junto de todo e qualquer verbo” Said Ali (2008, p.106); o que não acontece em outros idiomas, como nas línguas eslavas, em que o reflexivo unido ao verbo é empregado para indicar um foco, um estado, sem se cogitar o causador.

Said Ali (2008) acrescenta que se podia admitir o *se* como sujeito, pondo fim a uma longa discussão. No entanto, o português é classificado de forma tipológica como uma língua SVO: essa ordem é aceita pela maioria dos gramáticos como a ordem direta. Nesse sentido, segundo essa, ordem o que vem depois do verbo é objeto e não sujeito. Muitas vezes, o sentido das palavras se dá em virtude da construção. Na frase, “Os japoneses derrotaram os Russos, a simples colocação indica qual o sujeito e qual o objeto. Inverta-se a ordem, conservando-se as palavras e obter-se-á o sentido contrário.” Said Ali (2008, p.108). Essa posição revela que a ordem das palavras dentro da frase, em português, é altamente relevante

para a interpretação das funções que essas palavras exercem. Para o autor, não há igualdade de forma nem de sentido nas sentenças (01a) Aluga-se esta casa e (01b) Esta casa é alugada (p.115).

O autor sugere um meio bastante simples de se verificar sua hipótese. “Coloque-se na frente de um prédio um escrito com a primeira das frases, na frente de outro ponha-se o escrito contendo os dizeres esta casa é alugada” (p.115). Certamente, os que pretendem alugar uma casa encaminham-se para uma única casa, pressupondo a ideia de que a outra já se encontra ocupada.

Mediante o exposto, postulamos que Said Ali, quando trata da problemática do clítico *se*, nega o caráter de "partícula apassivadora". Dessa forma, aponta incoerências na análise tradicional do *se* como apassivador, cuja concordância deve acontecer. Ele ressalta: “Consequência natural da transformação do sujeito em objeto é a desnecessidade de concordância; o verbo quer intransitivo, quer transitivo, tenderá a ser usado uniformemente no singular, ainda quando o nome esteja no plural” Said Ali (2008, p.111). O autor dá exemplos em idiomas como o francês, o italiano, o espanhol, para confirmar tal possibilidade.

Conforme Said Ali (1970), a concordância, como parecerá, à primeira vista, não é uma necessidade determinada pela lógica. Repetir, num termo determinante ou informativo, o gênero, número ou pessoa já marcados, no termo determinado de que se fala, é ser redundante. Diante desse pensamento, poderíamos perguntar: Por que a concordância destacasse entre as preocupações com o ensino de língua portuguesa? A essa pergunta, poderíamos dar como resposta: concordância verbal é um mecanismo importante de expressividade, que ajuda a compor a maneira (o estilo) de o falante se expressar.

Nesse sentido, tais como as demais regras da gramática, as de concordância verbal devem ser conhecidas, já que são realizações a que o falante aspira, por estarem incluídas no ideal linguístico da comunidade. A maneira de o falante/escritor/escrevente se expressar pressupõe uma escolha e depende da intenção do emissor, a qual é manifestada no discurso.

Embora a gramática normativa tenha seu lugar de destaque na sociedade, e a ponto de seu ensino ainda ser privilegiada na escola, não podemos conceber, nos dias atuais, uniformizar todos os falantes, em todas as situações. Todas as normas linguísticas, todos os níveis de fala ou registros devem ser conhecidos pelos falantes, que deverão saber usá-los onde, quando e como convier. A língua é dinâmica e incorpora, embora de forma lenta, na modalidade escrita, as “regularidades” da modalidade oral, as quais, com o passar do tempo,

são legitimadas pelos gramáticos. Isso vem acontecendo com a concordância verbal que envolve o clítico *se*, fenômeno que Said Ali ([1908] 2008) trata diferente de Almeida (1999) e Rocha Lima ([1985] 1999).

Rocha Lima ([1985]1999)

Um aspecto apontado por Rocha Lima, na edição de 1999, é a concordância do verbo acompanhado da partícula “*se*”, aspecto esse que merece uma atenção especial. O autor nos dá como exemplo: (02) *Venderam-se todos os bilhetes* (p.390). Neste caso, “Este substantivo, representado (geralmente) por um *ser inanimado*, é sujeito da frase –, razão pela qual com ele há de concordar o verbo” (p.391). O autor evidencia que “A índole da língua portuguesa inclina para a posposição desse sujeito ao verbo; aponta-se menos comum sua presença antes do verbo, assim como vir ele representado por um *ser animado*” (p.391).

No exemplo citado, típico da língua padrão, é exigido que o verbo concorde com o termo tradicionalmente apontado como sujeito “*todos os bilhetes*”, ou seja, verbo na dita voz passiva pronominal (formada com o verbo acompanhado do pronome oblíquo *se*, chamado, no caso, pronome apassivador).

Na verdade, nosso interesse em trazer para discussão o uso dos verbos *vender* e *alugar* + clítico *se*, nesta pesquisa, se deve ao fato de esse clítico fazer parte da estrutura gramatical do português denominada, tradicionalmente, como voz passiva sintética, isto é, uma forma cujo sistema gramatical dispõe para representar um processo em que é mencionado o paciente e omitido o agente, empregada em anúncios classificados para oferta de produtos e serviços, como exemplo, “*aluga-se casas*”. Nesse sentido, além das questões de ordem formal, procuramos levar em conta o modo de produção desses textos, correlacionando-se as propriedades funcionais dessa estrutura, ou seja, seu emprego em anúncios classificados encontrados no jornal impresso *Gazeta do Oeste*.

Almeida (1999)

Quando trata da voz passiva mediante o clítico *se*, denominado por ele de pronome apassivador Almeida (1999) chama a atenção do leitor para o exemplo (03) “*Vendem-se casas*”. Neste caso, “[...] o sujeito é ente inanimado, conseqüentemente incapaz de praticar a

ação verbal, ou quando o sentido da oração mostra que o sujeito é apenas paciente” Almeida (1999, p.210). É comum, portanto, que o sujeito venha posposto ao verbo, não sendo frequente a forma contrária: sujeito + verbo.

O autor explicita o fenômeno com um exemplo similar, cujo verbo é alugar: (04a) “Alugam-se casas”. Ele garante que a palavra *casas* não pratica a ação verbal, mas recebe essa ação, pressupondo ideia de que *casas* é o paciente da ação verbal, não é o agente. Dessa forma, o verbo se constitui como passivo, cuja passividade acontece em virtude da presença do pronome *se*. A sentença (04a) é, segundo o autor, semelhante a (04b) “Casas são alugadas”. O sujeito de ambas as sentenças é *casas* que, devido estar no plural, exige igualmente o plural para o verbo; falar (05a) “Aluga-se casas” considera-se um erro, tal qual falar (05b) “Casas é alugada”.

Almeida (1999) ressalta que se constituem, conseqüentemente, erros inomináveis construções como: (06) “Aluga-se livros usados”; (07) “Conserta-se relógios”; (08) “Reforma-se chapéus”. Tal pensamento pressupõe a ideia de que o falante deve conhecer (e usar) bem essas “regras”. Não dispor dessa competência “gramatical” pode torná-lo alvo de preconceito linguístico.

Apesar de essa ser apenas uma amostragem do tratamento dado à concordância verbal pelos gramáticos, já é suficiente para pressupor que ponto de vista os gramáticos defendem (o tradicional) – o de que ainda existe passiva sintética no português brasileiro. Claro que existem exceções como Said Ali ([1908] 2008), conforme já apresentamos, neste trabalho, que já considerava aspectos funcionais quando analisava a língua, expressando sua convicção de que a estrutura passiva sintética não equivalia à passiva analítica. Para ele, essa estrutura estava morta, sobrevivendo apenas no mundo fictício. Isso nos faz questionar esse fenômeno quando observamos os usos, cujas construções não correspondem às explicações dos gramáticos normativos. Em nossas análises, serão apresentadas observações em que contrapomos a visão tradicional com a perspectiva linguística levando em conta outros aspectos além dos formais.

A concordância verbal: verbo + clítico *se* à luz da linguística

Scherre (2005)

O clítico "se", sob a perspectiva normativa de gramática tem, entre outras, a função de pronome apassivador. Nessa função, liga-se a verbos transitivos, indicando que o sujeito é paciente. Dessa forma, o verbo deve concordar normalmente com o sujeito, certo? Levando-se em conta a língua em uso, atualmente, observamos que essa “verdade” está sendo questionada. A concordância verbal, em orações que usam o “dito” pronome apassivador *se*, geralmente, provoca dúvidas. Dúvidas essas que estão provocando variações (regularidades) nas formas de usar tais pronomes. Assim sendo, trazemos aqui textos retirados do Jornal português Diário de Notícias conforme Scherre (2005), cujas construções podem ser conferidas em (09) e (10):

(09) VENDE-SE

Magníficas instalações

Loja com armazém

(p.54, coluna1)

(10) ALUGA-SE

ESCRITÓRIOS

LARANJEIRAS

Área até 150 M².

(p.8c-C, coluna 4) (SCHERRE, 2005, p.86).

Nas construções (09) e (10), conforme a visão tradicional de gramática, “Magníficas instalações Lojas com armazém” é sujeito (paciente) do verbo vender e “Escritórios Laranjeiras” é sujeito (paciente) do verbo alugar. Portanto, os sujeitos (Magníficas instalações Lojas com armazém e Escritórios Laranjeiras) devem concordar com os verbos *vendem-se* e *alugam-se*. Assim, o correto seria dizer como em (11) e (12):

(11) VENDEM-SE

Magníficas instalações

Loja com armazém

(p.54, coluna1)

- (12) ALUGAM-SE
 ESCRITÓRIOS
 LARANJEIRAS
 Área até 150 M².
 (p.8c-C, coluna 4)

Levando em conta a língua em uso, é o correspondente aos exemplos 09 e 10 regularidade de construção gramatical equivalente ao uso espontâneo da língua, cuja eficiência comunicativa é evidente. Essa forma já é aceita socialmente, embora gramaticalmente continue inaceitável. Na gramática normativa, o que se prescreve é que o verbo aí vá para o plural para concordar com seu sujeito, que é: “Magníficas instalações Lojas com armazém” no caso de (11); “Escritórios Laranjeiras” em (12). No entanto, a pesquisa de Carvalho (1990) *apud* Scherre (2005, p.85) revela que, “[...] de Camões a Vinícius de Moraes, passando por Vieira, João de Barros e Machado de Assis, a concordância variável nas construções classificadas como passiva sintética se evidencia, indiscutivelmente”.

Scherre (2005) ilustra a variação na concordância, verbal com o sujeito posposto, inovando a forma de abordar o processo a partir do título de sua obra: *doa-se lindos filhotes de poodle*, o qual é justificado na própria obra. Segundo a autora, “[...] a ausência de verbo plural em *doa-se filhotes* ocorre pelo fato de o falante/escritor nativo não interpretar filhotes como sujeito e sim como objeto direto. Pelo que se sabe até o momento, o objeto direto não rege a concordância em português” (SHERRE, 2005, p.97). Assim, a autora julga inadequada a matéria do *Correio Brasiliense* quando diz que não fazemos concordância em *Vende-se carros* porque também não a fazemos em *nós era* ou em *eles era*, cujos pronomes, quando anteposto ao verbo, são de forma inequívoca sujeitos das construções.

Os usos dos verbos *vender* e *alugar* em anúncios classificados de jornal impresso: análise e discussão

O levantamento feito, no *corpus* desta pesquisa, deu-nos oportunidade de constatar que os usos linguísticos dos verbos de anúncios classificados estão presentes no jornal *Gazeta do Oeste*, quer se trate do item linguístico *vender* (e variantes *vende*, *vendo*, *vende-se*, *vender*),

quer se trate do item *alugar* (e variantes; *aluga*, *alugo*, *alugam-se alugar*, *alugamos*). Analisando as amostras retiradas desse jornal, as quais constituem um total de um mês de publicação (edição de 08 de abril e 08 de maio de 2011), obtivemos o seguinte resultado: 1.365 ocorrências da construção *vende* (verbo na 3ª pessoa do singular); 1.133 da construção *vendo* (verbo na 1ª pessoa do singular); 451 da construção *vende-se* (verbo na 3ª pessoa do singular + o clítico *se*); e 15 ocorrências da construção *vender* (verbo no infinitivo), conforme apresentado na Tabela 01.

Tabela 01 – Ocorrências do item linguístico *vender* no jornal *Gazeta do Oeste*

Item Linguístico	Número de ocorrências	Valor em %
Vende	1365	46,1
Vendo	1133	38,2
Vende-se	451	15,2
Vender	15	0,5
Total	2964	100

Fonte: Jornal Gazeta do Oeste, abril/maio/2011.

Observando os dados pudemos verificar que se determinada estrutura gramatical: *vende*, foi empregada com maior recorrência. Isso se deve ao(s) significado(s) que tal estrutura permitia articular para o que o objetivo fosse atingido, ou seja, a venda de produto/oferta de serviço em anúncios classificados do jornal impresso investigado. A repetição desse verbo numa mesma edição conforme acontece se dá em virtude de, histórica e socialmente, originar e estabilizar o significado da estrutura, tornando-a, portanto, usual, isto é, gramatical.

O estudo realizado caracterizou, portanto, que as estruturas gramaticais são determinadas pelas situações comunicativas das quais participamos enquanto sujeito. Desse modo, podemos afirmar que a estrutura não é estática, varia de acordo com o uso da língua em nosso dia-a-dia, ou seja, por motivações discursivas, não da sentença em si. Um exemplo disso é a estratégia utilizada pelo produtor do anúncio classificado ao escolher como usar o verbo do melhor modo que atenda o seu propósito comunicativo.

Quanto ao verbo *alugar*, coletamos o seguinte resultado, como demonstra a Tabela 02:

Tabela 02 – Ocorrências do item linguístico *alugar* no jornal *Gazeta do Oeste*

Item Linguístico	Número de ocorrências	Valor em %
Aluga	998	58,7
Alugo	385	22,7
Aluga-se	262	15,4
Alugamos	26	1,5
Alugar	26	1,5
Alugam-se	2	0,1
Total	1699	100

Fonte: Jornal Gazeta do Oeste, abril/maio/2011.

Observando a Tabela 02 – item *alugar* – contamos, tal como o item *vender* que a 3ª pessoa é predominante. Na leitura da Tabela 02, temos: 998 ocorrências da construção *aluga* (verbo na 3ª pessoa do singular); 385 da construção *alugo* (verbo na 1ª pessoa do singular); 262 ocorrências da construção *aluga-se* (verbo na 3ª pessoa do singular + o clítico *se*); 26 ocorrências da construção *alugamos* (verbo na 1ª pessoa do plural) e 26 ocorrências da construção *alugar* (verbo no infinitivo).

Com o verbo predominante, em ambos os itens investigados, aparece o nome (com logomarca) do anunciante, seguido dos verbos em destaque (verbos em cor branca e fundo preto), deixando claro quem *vende/aluga*. Embora o sujeito esteja exterior ao enunciado (o anúncio propriamente dito), o contexto faz este sujeito inserir-se na enunciação. Essa compreensão só é possível quando consideramos aspectos discursivo-pragmáticos os quais interessam à análise funcionalista, ou seja, é preciso atentar para tudo que envolve os anúncios classificados: o locutor, o interlocutor, o ambiente social, entre outros fatores inerentes ao contexto linguístico e extralinguístico. Assim, para dar ênfase ao anunciante (colocado em destaque, inclusive suas credenciais) e ao que se quer anunciar, o produtor do texto repete os verbos na 3ª pessoa [...] *vende* ou *aluga*, itens que concorrem com os prescritos pela gramática tradicional: *vende(m)-se/aluga(m)-se*, típicas da linguagem culta, especialmente escrita, conforme constatamos na revisão de literatura que envolve a gramática tradicional apresentada nesta pesquisa.

O que percebemos, portanto, é que o jornal *Gazeta do Oeste* apresenta-se de forma dinâmica, é aberto à população, feito para anunciar os fatos da região, acatando a escrita com

a língua em uso, não se prendendo às prescrições das gramáticas tradicionais – vende(m)-se/aluga(m)-se. No caso dos verbos dos anúncios, esse uso canônico ainda é privilegiado em outros jornais⁶⁰. Isso pressupõe que esses veículos não levam em consideração fatores discursivos, restringem-se aos gramaticais.

O fato de o texto ser escrito em 1ª pessoa, entretanto, não o desclassifica enquanto texto – anúncio –, já que faz referência objetiva ao que está sendo anunciado, de modo a facilitar o entendimento do leitor, levando-o a encontrar o que deseja. É como se reforçasse o anúncio classificado “eu (implícito no enunciado) vendo”, deixando mais marcadas, para o leitor, as referências enunciativas de venda, através de recursos sintáticos “emergentes” para o gênero, ao contrário da forma padrão que talvez dificulte a noção de referência.

Nesse sentido, concorrem com as construções prototípicas (*vende(m)-se/aluga(m)-se*), essas outras formas variantes de vender: *vende, vendo, vender*; de *alugar*: *aluga, alugo, alugar, alugamos*, conforme apresentado nas tabelas 01 e 02, as quais estão sendo incorporadas no gênero, em análise, devido às pressões de uso da linguagem. A manifestação desses novos usos revela o caráter dinâmico da língua, caracterizando-se como processo de variação linguística, fenômeno pelo qual uma determinada língua jamais é, numa dada época, lugar e grupo social, igual ao que era numa outra época, num outro lugar e num outro grupo social. (Cf. Scherre, 2005).

É o caso dos verbos *vender* e *alugar* analisados neste trabalho, já que não adquiriram outras funções/significados – 01 forma para duas ou mais funções/significados, mas várias formas para a mesma função, ou seja, o que acontece com esses verbos são alterações nas maneiras diferentes de usos para os mesmos itens. Isto porque são inseridos fatores inerentes aos aspectos discursivo-pragmáticos, cuja análise vai além do contexto linguístico.

Aspectos da concordância verbal dos itens linguísticos *vender* e *alugar*

Quanto ao processo de concordância verbal entre a construção *vende-se/aluga-se* e o termo a que se refere, há uma predominância de uso da estrutura formal *vende-se* (verbo singular) concordando com o termo também no singular. Quando o verbo aparece no plural, o termo a que se refere também aparece no plural. Entretanto, aparecem alguns anúncios

⁶⁰ O Diário de Natal, por exemplo, privilegia a forma (prototípica) *vende(m)-se*.

classificados, cuja concordância difere da forma prescrita pela gramática normativa, isto é, o verbo aparece no singular seguido do clítico *se*, e o termo seguinte vem no plural.

Seguindo a visão tradicional de gramática, como se apresenta na revisão de literatura dessa pesquisa, somos induzidos a acreditar na existência de regras prontas, cujo fim se dá por si mesmo. Basta analisarmos o exemplo (02) *Venderam-se todos os bilhetes* (ROCHA LIMA, 1999, p.390), cujo autor, seguindo o rigor terminológico da língua padrão sugere que o verbo concorde com o termo (tradicionalmente) apontado como sujeito “todos os bilhetes”, isto é, verbo na dita voz passiva pronominal (formada com o verbo acompanhado do pronome oblíquo *se*, chamado, nesse caso, de pronome apassivador).

Entretanto, se levarmos em consideração fatores semântico-pragmáticos, os quais envolvem tanto o contexto linguístico quanto o extralinguístico, observamos lacunas na visão tradicional de gramática, já que são cada vez mais frequentes construções (impessoais) com *verbos transitivos diretos – vende-se/aluga-se casas* – em nosso dia a dia, pondo em discussão as visões das gramáticas normativas e de muitos livros didáticos que desprezam os diferentes usos linguísticos e a evolução da língua.

Quanto ao processo de concordância verbal entre a construção *vende-se/aluga-se* e o termo a que se refere, há uma predominância de uso da estrutura formal *vende-se* (verbo singular) concordando com o termo também no singular tal como acontece nas gramáticas normativas. Quando o verbo aparece no plural, o termo a que se refere também aparece no plural. Entretanto, aparecem alguns anúncios classificados, cuja concordância difere da forma prescrita pela gramática normativa, isto é, o verbo aparece no singular seguido do clítico *se*, e o termo seguinte vem no plural.

Transcrevemos nas Amostras (01), (02) e (03) três anúncios classificados com os verbos *vender* e *alugar*, respectivamente, na íntegra:

(01) ALAMEDA DO SOL – Vende-se os lotes 03 e 04 da quadra 06, medindo 800m². R\$ 110.000,00 (GAZETA DO OESTE, 8 de abril de 2011, p.3).

Além da forma apresentada, aparece outra construção: *vende-se casas avulsas...* na edição de 20 de abril e repete-se em 15 edições posteriores. Vale ressaltar que na última edição pesquisada aparece na última página e em letras maiores, apesar de em todas estarem

em maiúsculo e, em edições, aparecerem duas vezes na mesma edição. O texto segue, na íntegra em (02):

(02) CASAS AVULSAS

VENDE-SE CASAS AVULSAS NO RESIDENCIAL CIDADE JARDIM (ALTO SUMARÉ) COM 02 QUARTOS (57,01M²) E 3 QUARTOS (115, 86M²) VÁRIAS OPÇÕES DE PLANTAS, ENTREGA COM 5 MESES, TODAS AS CASAS COM PROJETO PARA EXPANSÃO. ÓTIMA LOCALIZAÇÃO. LOTES DE 200² (10X20) FINANCIADO EM ATÉ 100% CASAS A PARTIR DE R\$ 84.900,00. (GAZETA DO OESTE, 20 de abril de 2011, p.7).

De forma semelhante, acontece com o verbo *alugar*, vejamos o exemplo (03)

(03) ALUGA-SE

APARTAMENTOS

Apto RESIDENCIAL ALAIDE ESCOSSIA no 18º andar com 03 suítes.

(...)

CASAS

Casas no Residencial João Figueiredo na Nova Betânia com 02 quartos sendo 01 suíte, banheiro social, garagem, cozinha e dispensa. (GAZETA DO OESTE, 20 de abril de 2011, p.7).

Comparando, portanto, os exemplos retirados do jornal: *Gazeta do Oeste* com o item mais utilizado pela gramática tradicional, exemplo (02) *Venderam-se todos os bilhetes* (ROCHA LIMA, 1999, p.390), prescrito como um padrão a ser seguido, percebemos que há uma diferença no uso desse verbo, ou seja, há uma tendência em usar o item no singular + sintagma nominal no plural que aos poucos pode se generalizar. Quando dizemos: *Vende-se casas avulsas...*, Amostra (02); *Aluga-se apartamentos*, Amostra (03) fica subtendido que alguém tem casas para vender, isto é, há um agente responsável pela ação, mesmo que não apareça no enunciado. Por outro lado, haveria incoerências na análise tradicional do *se* como pronome apassivador, como propõe Rocha Lima, já que a concordância não iria acontecer, caso transformássemos a frase da voz ativa para a passiva sintética pronominal como ele sugere. A tão famosa transposição nem sempre é possível, uma vez que nem sempre há igualdade de sentido quando mudamos a ordem das palavras dentro da frase.

Na verdade, em se tratando da problemática do clítico *se*, o próprio gramático Said Ali ([1908] 2008) já negava o caráter de "partícula apassivadora". Segundo esse autor, não haveria necessidade de concordância entre o verbo (singular) seja intransitivo, seja transitivo e nome (plural).

Conclusão

Neste trabalho, buscamos discutir sobre as contribuições do funcionalismo linguístico para a análise da língua, de modo especial, para o trabalho com o uso dos *vender* e *alugar* quando aparecem em anúncios classificados de jornais impressos. O motivo de dar ênfase a esse aspecto, nesta pesquisa, dar-se em função da necessidade de discutir sobre as construções (impessoais) com *verbos transitivos diretos* - *vende-se/aluga-se casas* – estarem cada vez mais recorrentes em nosso dia a dia, e as gramáticas e livros didáticos insistirem em considerá-las como erros de concordância, já que consideram o clítico *se* como apassivador. A verdade é que tais construções estão presentes, não apenas no uso oral e coloquial, mas também no escrito e formal, como é o caso da pesquisa realizada no jornal *Gazeta do Oeste*, cujo registro de não concordância também acontece com certa recorrência.

Tais manifestações são motivadas por aspectos semântico-pragmáticos, pois recuperam a existência do sujeito, embora de modo contextual. De modo geral, foram constatados quatro usos do verbo *vender* (*vende, vendo, vende-se, vender*) e seis do verbo *alugar* (*aluga, alugo, aluga-se, alugamos, alugar, alugam-se*) no *corpus*: Jornal *Gazeta do Oeste*.

Ao lado do uso canônico das construções: *vende-se/aluga-se* + sintagma nominal singular, vem se firmando *vende-se/aluga-se* + sintagma nominal plural. Esse *se* tende a desempenhar a função de sujeito, não de pronome apassivador em construções consideradas pela gramática tradicional como passivas sintéticas. A ideia sugerida pelo clítico *se*, é de que “alguém vende”, de que “alguém aluga”, no entanto, desconhecemos ou preferimos omitir informações a seu respeito.

Como observamos, no decorrer das análises, há variação na maneira de apresentar os verbos *vender* e *alugar* nos textos veiculados do jornal investigado: *Gazeta do Oeste*; essas formas foram introduzidas ao longo do tempo e podem ser associadas ao processo de variação da língua: a inserção de novos usos que convivem com tradicional *vende-se/aluga-se* para

desempenhar a mesma função. Isso leva a pressupor que a língua não é estática, mas maleável, adaptando-se às situações de comunicações concretas. Daí a justificativa do uso de construções impessoais com verbo transitivo direto (*vende-se/aluga-se casas*) que são, cada dia, mais correntes, não só no uso oral e coloquial, mas também no escrito e formal, como constatamos nos registros (*vende-se os lotes.../casas avulsas...*) de não concordância verbal no *Jornal Gazeta do Oeste* – nosso objeto de investigação.

Os achados da pesquisa mostram variação no uso da linguagem, apresentando uma nova perspectiva para as atividades realizadas com a gramática; gramática esta, vista (após estudo da teoria e análise realizada) como componente mutável em consequência das vicissitudes discursivas a que se molda.

O ponto de vista da linguística funcional, apresentado neste trabalho, pressupõe a ideia de que não há correspondência na estrutura semântico-sintática das orações em forma passiva analítica e passiva sintética (tal qual afirmam os gramáticos normativos) quando essas pertencerem ao gênero anúncio classificado de jornais. O contexto discursivo, no qual os anúncios estão inseridos, é que dá garantia a essa análise.

A constatação do *se* indeterminador em construções como *vende-se os lotes.../casas avulsas... aluga-se salas...* só é possível quando a análise leva em conta fatores semântico-pragmáticos, cuja função dêitica é reconhecida. O gênero textual (como também o suporte) pode ser o responsável por esta função indeterminadora, já que tais gêneros são afixados em locais a serem comercializados, fazendo com que os leitores percebam o local em que estão afixados como objeto de venda e que há alguém por trás daquela ação, um sujeito indeterminado qualquer, cuja intenção comunicativa é apresentar à sociedade o objeto a ser vendido ou alugado.

Referências

ALI, M. S. **Gramática Secundária da Língua Portuguesa**. 10ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

_____. **Dificuldades da língua portuguesa**. 7. ed. – Rio de Janeiro: ABL: Biblioteca Nacional, 2008. 260 p.(Coleção Antônio de Morais Silva, v. 7).

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 44 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CARVALHO, C. **O pronome se: uma palavra oblíqua e dissimulada**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Letras. Doutorado em Língua Portuguesa, 1990.

FURTADO DA CUNHA M. A.; COSTA M.A.; CEZARIO, M.M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M. E (Orgs.). **Linguística Funcional: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FURTADO DA CUNHA M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

GIVÓN, T. **Funcionalism and grammar**. Amsterdam/Philadelphia John Benjamim, 1995.

_____. **Syntax: an introduction**. v.1. Amsterdam/Philadelphia John Benjamim, 2001.

JORNAL GAZETA DO OESTE, Mossoró: Gazeta do Oeste, Edições 08 de abril a 08 de maio de 2012.

MARTELOTTA, M. E; AREAS. E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M. E (Orgs.) **Linguística Funcional: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MARTELOTTA, M. E Funcionalismo. In: WILSON, V; MARTELOTTA, M.E e CEZARIO M.M. **Linguística: fundamentos**. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2006.

NEVES, M. H. M. **Gramática Funcional**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROCHA LIMA, C H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 26 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

_____. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 46 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PELOS FIOS DO DISCURSO PEDAGÓGICO: O PROCESSO DE ENSINO DA ESCRITA NOS CURSOS DE LETRAS UERN⁶¹

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO⁶²

Luzinete Cesário de Araújo FREITAS⁶³

Resumo: Este artigo são recortes da dissertação de mestrado, que por vez se encaixa em um programa mais elaborado: o PROCAD⁶⁴. Deixa-se claro quão valioso é o trabalho com o discurso, o ensino e a escrita no contexto da sala, e se traz para análise a interpretação de dados objetivando-se ampliar a discussão acerca da temática em cursos de Letras, formador de profissionais que irão ou já atuam em sala de aula.

Palavras-Chave: Discurso. Escrita. Ensino. Interação

Abstract: *This article is clippings of the master degree's dissertation, which in turn fits into a more elaborate program: the PROCAD. It is made clear how valuable the work with the speech, teaching and writing in the context of the room is. It brings to analysis the interpretation of data aiming to broaden the discussion about the theme in Courses of Arts and Letters, which trains teachers who already work in the classroom or will in the future.*

Keywords: *Discourse. Writing. Teaching. Interaction*

⁶¹ UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

⁶²SAMPAIO. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Letras, UERN, Pau dos Ferros – RN, Brasil. (malupsampaio@hotmail.com).

⁶³ FREITAS. Mestre pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PLANEJAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. Pau dos FERROS. GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PLANEJAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. Pau dos Ferros – RN, Brasil. (prof_luzinete@hotmail.com).

⁶⁴ O PROCAD é um Projeto de Cooperação Acadêmica, que toma como objeto de investigação a disciplina de Metodologia/Didática do Ensino de Língua Portuguesa para analisar dois contextos de grande relevância para a educação brasileira: o ensino de língua portuguesa e a formação de professores. O PROCAD constitui um contexto de cooperação entre a Universidade de São Paulo (USP), junto à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Introdução

O labirinto da escrita não é obra de um único arquiteto, de um só tecelão, porque os fios urdidos do discurso que sustentam o seu alicerce, principalmente aqueles do discurso pedagógico, foram fortificados por muitas vozes e diferentes sujeitos em diferentes lugares. (Freitas)

O processo de ensino torna-se possível quando um sujeito passa a interagir com outros sujeitos, criando novos espaços de significações, de relações dialógicas e de configurações discursivas, no mesmo contexto ou em diversos e diferentes contextos. Essa mediação, pautada na interação, serve de suporte para que o homem possa se autoconstruir e projetar cada vez mais, rápidas operações de riscos e desafios, capazes de promover o seu desenvolvimento intelectual, cultural e de aprendizado sempre num processo de interação com o outro.

Acredita-se, portanto, ser o discurso pedagógico uma porta de entrada para a constituição de um processo interativo inteligível, capaz de dar conta das estratégias discursivas considerando o caráter dialético, ideológico e dialógico da linguagem, apontando para a construção de possíveis e múltiplas aprendizagens.

Assim toma-se como base a Teoria da Argumentação no Discurso (TAD), a Teoria Dialógica do Discurso (TDD) e o Sociointeracionismo. Assim toma-se como base a Teoria da Argumentação no Discurso (TAD), a Teoria Dialógica do Discurso (TDD) e o Sociointeracionismo. A Teoria da Argumentação do Discurso porque através dos seus pressupostos pode-se discutir os papéis de atuação dos atores (alunos e professor) considerados em um ambiente real (sala de aula) em uma interação concreta de comunicação, na qual se manifestam discursos de situação, de oposição e de provocação, que definem os papéis de atuação do proponente e do opositor e, às vezes, do questionador (aquele que levanta dúvidas sobre a discussão) diante das questões problematizadas, o que possibilita aos atores pensarem, discutirem e repensarem suas intervenções, ora de forma disciplinada ora de forma compartilhada.

Neste sentido, a Teoria da Argumentação do Discurso, além de dar sustentabilidade ao Discurso Pedagógico do professor, possibilita ao aluno (proponente, opositor e questionador) construir a competência de produzir discursos dentro dos níveis local e global de coesão,

coerência e argumentatividade, A escrita resultante desses discursos tende a ser crítica, significativa e singular.

A Teoria Dialógica do Discurso (TDD), por pautar-se na interação verbal de caráter dialógico, em que há um processo de comunicação ininterrupto construído por pessoas que estabelecem relações sociais, interagem por meio de uma linguagem pluridimensional e complexa, compreendendo ativa e diretamente o mundo verbal e não-verbal, onde os enunciados dos interlocutores são acontecimentos que se definem, especificamente, por suas condições contextuais tanto de produção quando de recepção. Por assim ser, a Teoria Dialógica do Discurso encontra-se com a escrita no momento em que se passa a dominar o gênero e suas regras, ponto de articulação entre forma e conteúdo, pois a escrita é um trabalho longo e audacioso que, inicialmente, sugere transgressão; posteriormente formação.

Por conseguinte, o Sociointeracionismo também concebe a aprendizagem como um fenômeno pautado na interação com outro. Além disso, a aprendizagem, como a escrita, deflagra vários processos inter e intrapessoal, modificados através do discurso do outro (professor/aluno). Assim, na abordagem sociointeracionista a escrita passa a ser produção de elaboração, de reflexão e de construção.

Ao colocar o discurso pedagógico como objeto da investigação, não se tem a intenção de omitir falhas e ou fraquezas pedagógico-metodológicas dos professores, sequer beneficiá-los com os resultados dos dados ou colocá-los uns em posição superior a outros. Entretanto, crê-se que o professor seja um dos tantos profissionais capacitados a lidar com pessoas de diferentes níveis, inclusive, intelectual e social e que, talvez, por primazia do ofício tenha que agir como conselheiro, psicólogo, filósofo e até réu, por isso a competência para usar a língua, as palavras e o discurso como arma de grande potência à transformação e à formação do indivíduo parece ser uma das habilidades que lhe é inerente por natureza.

Enfim, é essa miscelânea de características provocantes e afins que, aguçadas, abre veredas pelos caminhos incógnitos do discurso pedagógico e impulsiona não à busca de respostas às inquietações, mas ao questionamento das trilhas obscuras que medeia as relações: discurso pedagógico do professor, escrita do aluno, dialogicidade e interação entre os sujeitos construtores de conhecimentos e saberes, buscando através dessas relações, entender o processo de construção da escrita na universidade, bem como, os princípios da formação profissional e a sua extensão social, intelectual e cultural inserto em outros níveis de ensino.

Em face do caráter da aquisição do saber, missão das universidades, acredita-se que as parcerias fortalecem e ampliam o espaço da universalização do conhecimento, além de mobilizar estudantes e intensificar, por parte dos professores e gestores, as conexões de redes que fazem aproximar diferentes comunidades científicas. Reforçando essa premissa e acreditando que esta pesquisa apresenta interesses que estão em consonância com os objetivos específicos do PROCAD (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica), dentre eles os de “formalizar o estado da arte no qual se encontra o conhecimento efetivamente mobilizado na MELP (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa) sobre a formação de professores de Língua Portuguesa”, “compreender algumas das representações sobre o que seja a formação do professor de Língua Portuguesa e seu ensino-aprendizagem hoje” e “analisar as consequências para o ensino e para a pesquisa a respeito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa oriundas dos diferentes encaminhamentos dados na disciplina”.

Para trabalhar a temática sustentada pelas categorias teóricas, empíricas e de unidades de análise, toma-se como aporte os estudos de Bakhtin (1992; 2002), Riolfi (2008) para quem o “discurso é quem sustenta a prática”, Perelman e Tyteca (2005) que fortalecem as discussões acerca da argumentatividade, elemento indispensável e intrínseco ao discurso. Já Marcuschi (2008), Rastier (2000), Souza (2008), Freitas (2008), Gregolim (2003), Antunes (2003), Geraldi (1995) e Pécora (1999), dentre outros, interagem com os demais para questionar o processo de ensino da escrita. Firma-se, então, a intenção em estabelecer entre tais aportes e o discurso pedagógico uma relação intrínseca com o intuito de sustentar a concepção de que o discurso é um forte aliado na construção de conhecimento de ensino, justamente por manifestar-se na realidade singular de interação-enunciação.

A pesquisa desenvolveu-se na disciplina de Metodologia/Didática da Língua Portuguesa, em turmas do Curso de Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Estado do Rio Grande do Norte, e contribui para os estudos da argumentatividade na linguagem humana e das práticas de ensino da escrita, pois se entende ser nas interações discursivas que emergem a construção de sentidos, o diálogo entre interlocutores, a veracidade ou plausibilidade dos argumentos do orador, as marcas de outros discursos e, possivelmente, a produção de novos conhecimentos, o que significa dizer que o êxito da prática discursiva submete-se a uma relação entre aquele que fala e o que escuta e poderá intervir no processo de re(produção) da escrita.

Convém esclarecer que, no caso da UERN, Didática da Língua Portuguesa é uma das disciplinas de MELPs, objeto de estudo ainda em construção conceitual.

Mediante o exposto, acredita-se que esse estudo seja relevante tanto sob a ótica acadêmica quanto profissional, haja vista focalizar o “*discurso pedagógico do professor*” como uma ferramenta inerente e indissociável do “*processo de ensino da escrita*”, instigando os professores a refletir mais profundamente acerca da sua atuação, enquanto mediador da ação pedagógica e formador de profissionais, atuante na sociedade, e ainda convidando leitores, estudantes e pesquisadores a direcionar um olhar mais atento aos estudos da argumentação, da linguagem e dos processos interativos enquanto forma de construção de conhecimentos, sentidos e aprendizagens múltiplas.

Discurso, escrita e ensino no contexto da sala de aula

É bem verdade que, no contexto da sala de aula, as concepções de ensino são heterogêneas, mas não se pode preservar, a qualquer custo, apenas a permanência da tendência tradicional, uma vez que a evolução humana, histórica e social prima também pelo avanço no pensamento ideológico, tanto do aluno quanto do professor. Essa relação intrínseca de trocas e ajustes existentes entre a corrente tradicional e a moderna é o que garante a circularidade da pluralidade de ideias e, certamente, a construção de sujeitos mais abertos aos questionamentos, às mudanças e às novas tendências do fazer pedagógico, o que aponta para uma pedagogia dialógica. E mais

[...] a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é a do sujeito cognoscente (ou a do sujeito que conhece) com o objeto cognoscível (ou com o objeto que pode ser conhecido). Essa relação se prolonga a outro sujeito, sendo, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito, e não sujeito-objeto. (FREIRE, 1982, p.114)

Ao se situar o professor como um dos sujeitos reais do fazer pedagógico, obviamente, dá-se a ele a voz que precisa ter quando da produção do conhecimento sobre sua prática. Isso lhe permite a possibilidade de rupturas do tradicional paradigma dos cursos de formação de professores rumo à inserção de proposta de reflexão crítica sobre a prática, tendo como triangulação central, intrínseca e indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão focados na

prática docente e diretamente ligados ao desenvolvimento da pessoa e da sociedade, uma vez que

[...] a prática educativo-libertadora se obriga a propor aos homens uma espécie de ‘arqueologia’ da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma. No processo de ‘hominização’ em que a reflexão se instaura, se verifica o ‘salto individual, instantâneo, do instinto ao pensamento’. Desde aquele remotíssimo momento, porém, a consciência reflexiva caracterizou o homem como um animal não apenas capaz de conhecer, mas também capaz de saber-se conhecendo... A percepção crítica deste fato, de um lado, desfaz o dualismo simplista que estabelece uma inexistente dicotomia entre a consciência e o mundo; de outro, retifica o equívoco em que se encontra a consciência ingênua, ideologizada nas estruturas da dominação, tal o de considerar-se como aquele recipiente vazio a ser enchido de conteúdos. (FREIRE, 1996, p.100)

A capacidade de transcender as leis do pensamento e da lógica faz do ser humano um eterno aprendiz. Nessa ótica, o ser humano tem autonomia para refletir, mudar, escolher, intervir no mundo, negar a possibilidade de ser reduzido à subjetividade, vislumbrar melhor os valores, transformar a si mesmo e através do seu discurso e da escrita transformar o pensamento do outro. Por isso,

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reiventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética. Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2001, p 19)

Mediante o exposto, entende-se que a universidade enquanto instituição responsável em parte, pela formação inicial de professores, deve romper com o paradigma da transmissão de informações, ensinando aos futuros professores como usar a informação, selecioná-la, trabalhá-la e transformá-la em conhecimento, criando com isso novos ambientes de

aprendizagem, pois como afirma Demo (1997, p.128) “quem pesquisa tem o que ensinar, porque ensina a produzir, não a copiar”.

Ao trazer os comentários expostos para uma clivagem entre formação de professores e a posição do professor de Língua Portuguesa diante da escrita criativa parece haver em ambos um ponto comum: o medo de passar de uma a outra instância e se perder nas perspectivas do ensinar e aprender.

Entretanto,

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura... (FREIRE, 1996, p.115)

Como bem coloca o autor a prática pedagógica do educador lhe é inerente por definir sua concepção de ensino e aprendizagem. Através dela, define-se postura e caminho e traçam-se ações educacionais. Nesse sentido, a prática pedagógica define a visão político-social do profissional em educação e coloca em posição de escolhas; daí se dizer que o professor influencia na construção da identidade do aluno para a transformação de sua realidade e modo de pensar.

Para que um professor desempenhe com maestria a aula na matéria de sua especialidade, ele precisa conhecer as demais matérias, os temas transversais que devem perpassar todas elas e, acima de tudo, conhecer o aluno. Tudo o que diz respeito ao aluno deve ser de interesse do professor. Ninguém ama o que não conhece, e o aluno precisa ser amado! E o professor é capaz de fazer isso. Para quem teve uma formação rígida, é difícil expressar os sentimentos; há pessoas que não conseguem elogiar, que não conseguem abraçar, que não conseguem sorrir. O professor tem de quebrar essas barreiras e trabalhar suas limitações e as dos alunos.

Não há como separar o ser humano profissional do ser humano pessoal. Certamente o professor, como qualquer pessoa, terá seus problemas pessoais, chegará à escola mais sisudo que o habitual e terá mais dificuldade em desempenhar seu trabalho em sala de aula. Os alunos notarão a diferença e a eventual impaciência do professor nesse dia, mas eles não sabem os motivos da sisudez do mestre e podem interpretar erroneamente

Assim sendo, as concepções de ensino e a formação do professor tornam-se imprescindíveis na desconstrução, reconstrução e construção da realidade, dos modos de pensar e agir, bem como das escolhas e formações dos enunciados imersos no cerne do discurso pedagógico dialógico, pois o sujeito está, permanentemente, em processo de constituição e desenvolvimento, pressuposto indispensável ao processo de formação continuada, quando se crê que

A educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (CHAUI, 2003, p.11)

Percebe-se pela exposição da autora que a sociedade atual não mais prima por uma formação dogmática, ao contrário, está sendo forçada a ceder lugar para uma formação científica, voltada para a análise e criticidade, elementos capazes de viabilizarem a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem e da educação. Entretanto, como bem alerta Perrenoud (2000), é impossível formar professores quando se fecham os olhos à necessidade de fazer escolhas ideológicas; as diferenças existem para serem consideradas e o modelo de sociedade e de ser humano nela inserto não permite que se defina de maneira única o papel dos professores nem as finalidades da escola.



Figura 1 - Percurso dos elementos constitutivos do ensino produtivo

Fonte: FREITAS, 2012⁶⁵

Mediante o exposto, o educador, que precisa aprender a exercer o papel de orientador, de facilitador, para ajudar o aluno a buscar, compreender, assimilar a informação e transformá-la em conhecimento. o professor precisa dar o seu recado de forma criativa e apostando nas relações interpessoais.

Assim fazer da escola e do ato de educar espaços e momentos prazerosos, alegres e felizes para professores e alunos demanda muita criatividade, motivação e gosto pelo desafio. Mas é possível fazer do ambiente escolar um exercício de qualidade de vida, realização pessoal e profissional, basta estarmos abertos a ideias e propostas inovadoras. O prazer pelo aprender não é uma atividade que nasce espontaneamente nos alunos, pois, muitas vezes, não é uma tarefa que cumprem com prazer. Para que este hábito possa ser melhor cultivado, é

⁶⁵ FREITAS, Luzinete Cesário Freitas, maio/2012.

necessário que o professor consiga despertar a curiosidade dos alunos e acompanhar suas ações na solução das tarefas que ele propuser.

Não obstante, cada profissional deve ter claramente definido o seu papel nesse contexto social, onde esta relação aqui considerada passa a ser alvo de pesquisas, na busca do diálogo, do livre debate de ideias, da interação social e da diminuição da importância do trabalho individualizado.

Nessa perspectiva, a interação professor/aluno ultrapassa os limites profissionais, escolares, do ano letivo e de semestres. É, na verdade, uma relação que deixa marcas, e que deve sempre buscar a afetividade e o diálogo como forma de construção do espaço escolar.

É preciso acentuar que o educador não precisa ser aquele mentor (direcionador) do conhecimento, em que os saberes ficam centrados somente em sua imagem, com isso bloqueando, deturpando e dificultando o desenvolvimento do intelecto (cognitivo) do aluno. E sim, o bom educador deve possibilitar e gozar oportunidades ao seu aluno, dando condições a esse educando de desenvolver as suas habilidades, potencialidades e, acima de tudo as suas aptidões.

Desse modo, o professor precisa conhecer, entender, perceber os vários métodos de ensino aprendizagem, se esforçando de ir ao encontro dos alunos e tentando compreender o seu processo de conhecimento, na ajuda da articulação de sua experiência na ação, respeitando e valorizando o grau de individualidade dos alunos e as dificuldades apresentadas por cada um.

Diante de tantos conflitos na busca por um ensino de qualidade, parece ser de suma importância voltar o olhar às finalidades do sistema de ensino e às suas competências, na tentativa de encontrar a distância entre estas duas âncoras e aproximá-las o mais possível, para não se cair no “conto do vigário” e acreditar que não se tem um ensino produtivo porque os recursos econômicos disponíveis não são suficientes para tal. Convém lembrar que a prática reflete uma questão política e mesmo vivenciado a escassez dos recursos econômicos nada impede que se reflita sobre onde se quer chegar, como chegar, por que chegar, razão pela qual

O problema está em como chegar ao conjunto de alunos com que trabalhamos, já que as lições e explicações tradicionais não servem. Por isso, é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos

a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua...); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos...; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho.... Este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários. (ZABALA, 2004, p.31)

O professor dessa nova era deve saber não para ensinar, mas para fazer aprender, para construir competência e identidade, para mediar relações entre o mundo e o saber. Essas mudanças afetam, em princípio, a rotina dos professores e trazem-lhes uma crise de identidade que para Nóvoa (1992, p.14) encaixa-se em três fases: “a procura intrínseca pelas características intrínsecas ao bom professor; a tentativa de encontrar o melhor método de ensino e a importância concedida à análise do ensino no contexto da sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produtivo.”

Tardif (2002, p.36) vai mais além e afirma ser o “saber docente, um saber plural formado pela combinação mais ou menos coerente de saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, e experienciais”.

As discussões até então propostas pressupõem que a formação do professor é um dos eixos que define a concepção de ensino vigente. E mais, que é preciso refletir com mais ênfase sobre a qualidade dos cursos formadores de profissionais, a fim de que se tenha êxito no saber, na aprendizagem, nas atuações em sociedade e na construção de competências formadoras de agente transformador e transformado.

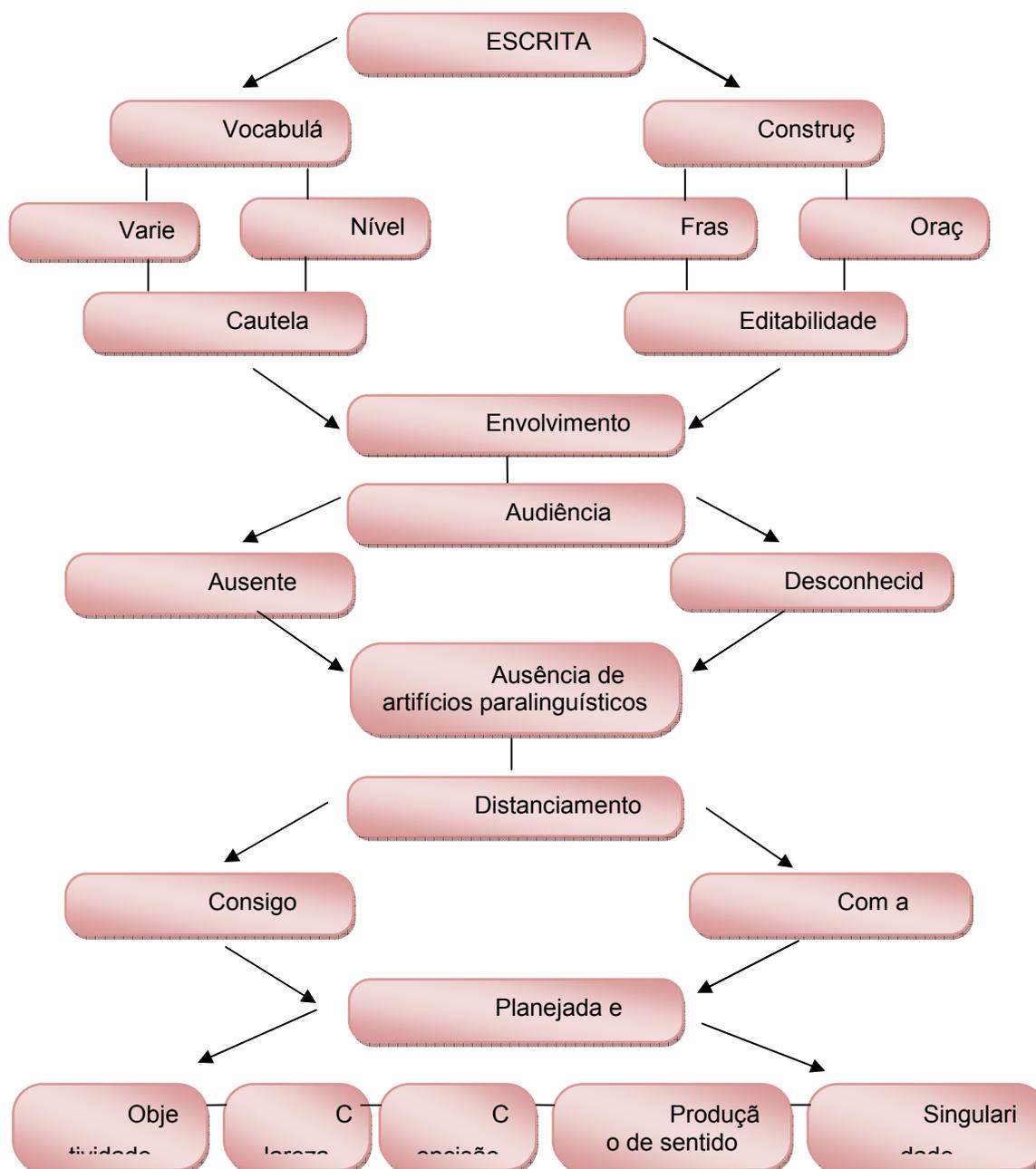
Ensinar a escrever: um desafio que perpassa a formação acadêmica

A escrita é, indiscutivelmente, uma modalidade específica da língua, na qual se fazem presentes o contexto, a intenção do escritor e o tópico sobre o qual se escreve e ainda um interlocutor invisível aos nossos olhos que faz, a todo o momento, o seu julgamento: ora entende, ora condena, mas que, na verdade, complementa o trabalho de sujeito-autor.

Nessa perspectiva, lapidar a escrita exige esforço, disponibilidade, conhecimento e muito trabalho, pois ao aceitar tamanho desafio precisa-se ter a consciência de que a escrita está imersa num emaranhado de contextos que precisa ser percorrido e explorado a fim de que se possa entender a eficácia de cada fio construtor dos nós que a tecem.

Assim, antes de se pensar em escrita pensa-se em linguagem como habilidade interativa, uma necessidade do homem que o leva a ativar complexas potencialidades intelectuais inter-relacionadas, com a intenção de desenvolver-se intelectual, social e pessoalmente, prática que faz evoluir a escrita dentro dos processos de reprodução, produção e criação, edificados através de registros e dos papéis de locutores e interlocutores que se complementam nessa construção de memórias e identidades pela flexibilidade, pela intervenção pedagógica, pela articulação de conhecimentos, pela qualidade da seleção das atividades e conteúdos e, ainda, pela formação daquele que medeia esse processo complexo, e interativo que se vê.

Figura 2 - Elementos constitutivos do ensino da escrita



Fonte: FREITAS, 2012⁶⁶

⁶⁶ FREITAS, Luzinete Cesário de Araújo. Maio/2012

A figura 2 aponta para os caminhos que o professor precisa percorrer para trabalhar “o processo do ensino da escrita” no contexto da sala de aula. Extraída dos constructos implícitos nos estudos de Gregolim (2003), Antunes (2003), Geraldi (1995) e Pécora (1999), parte-se do pressuposto de que a escrita se estrutura a partir de dois pilares, quais sejam “vocabulário” e “construção”.

O primeiro se processa através de variedade disponível na língua e está classificado em níveis que atendem as variáveis socioculturais do autor. O segundo perpassa o nível da palavra, chegando à frase e à oração, devendo, por isso, ter um grau maior de complexidade, ser bem mais elaborada e interconectar-se entre si e com o primeiro para construir o limiar do ato de escrever, em um movimento que começa a se edificar no decurso de um “processo criador” (BAKHTIN, 2002, p.348-349) que exige do autor “cautela” - quando da escolha do vocabulário para uso na língua porque as palavras, embora materializadas, não são mortas, movimentam-se, criam sentidos, vivem e produzem vida – e “editabilidade” como registro do discurso produzido pela flexibilidade que promove a própria formação do sujeito, através do seu diálogo interno.

Percebe-se que os elementos supracitados fundem-se para projetar o “envolvimento” do autor com o seu público via “audiência”. Nesse momento, o autor se desprende de sua escrita, pois dela já não tem mais o controle, uma vez que ela está disponível ao julgamento da audiência que o faz sob critérios próprios, sem a interferência do autor que, embora imprima sua voz no texto, permanece ausente e desconhecido no cenário da construção de sentidos do outro (falante ou leitor) pela interpretabilidade da audiência.

Aqui o autor não dispõe de artifícios paralinguísticos, por isso, talvez recorre a outros tipos de conhecimentos, tais como: linguísticos, filosóficos, culturais, sociais e pragmáticos, sem perder de vista as dimensões constitutivas do enunciado, para conectar-se ao mundo do leitor e com ele instaurar a interlocução, uma ação que foca a contiguidade e aponta para o desacomodar de posições cristalizadas, onde eclode então o “saber construído por meio da palavra” (BAKHTIN, 2002, p.37), que se processa através da relação/intenção do sujeito com o meio e a consequente internalização/apropriação da cultura (VYGOTSKY, 2000, p.48).

Ainda percorrendo as trilhas do processo de construção da escrita, o autor distancia-se de si mesmo e da realidade para planejar e coordenar o ato de escrever sob a égide da objetividade, clareza, concisão, produção de sentidos e singularidade, porque assim ele dá

forma ao objeto estético da escrita, possibilitando o princípio da relação criadora do autor, podendo ser sinalado pela escrita não como um indivíduo singular, mas como um indivíduo plural de eus.

Todos os procedimentos mencionados e presentes no exercício do escrever escoam para um contexto mais amplo: o do apreender a aprender a escrever enquanto participante “do objeto da aprendizagem e agente do seu próprio saber” (DEMO, 1997, p.45) na constituição do sujeito como ser social.

Trabalhar com a escrita exige dos professores disponibilidade para refletir acerca de todos os elementos supracitados, pois teoria e prática devem andar juntas, uma vez que são elas essenciais à relação ensino-aprendizagem. Assim a escrita, para dar conta do caráter dialógico imerso em si, necessariamente, possibilita o diálogo entre interlocutores, assim como o diálogo entre discursos, pois dessa forma, atende aos princípios da dialogicidade.

Sob essa ótica o professor, principalmente o de nível de superior, professor-formador, supõe-se que tenha a audácia de pensar a escrita em uma perspectiva de “trabalho” e não mais de “apenas cumprimento de tarefas propostas”.

Talvez em virtude dessa exigência, provocada pelas mudanças histórico-sociais é que o ensino de língua e os cursos de formação exigem, cada vez mais, um professor dinâmico, reflexivo e flexível, responsável, capaz de desenvolver competências e habilidades, repensar conceitos e não ter medo de transpor a barreira do incógnito. Um professor que busque no conhecido, o desconhecido e junto com o aluno investigue-o, explore-o, vire-o pelo avesso e não aponte respostas, construa indagações e pressuposições ao longo da trajetória de pesquisa para que as pistas de flexibilidade se multipliquem, alargando as possibilidades de construção de conhecimento.

Para se avançar nas análises voltadas ao processo de ensino da escrita, versa-se sobre a questão da reescrita, procurando entender como as discussões acerca do subtema em foco acontecem em sala de aula.

Eles dizem que eu sou chata nessa questão da escrita, porque eu escrevo muito nas provas deles, porque eu risco muito nas provas, porque é horrível você fazer um trabalho, e depois você devolver todo riscado, porque nossos planos nós já apresentamos e achamos que está bom, já leva pra casa todas as observações que a gente tem que refazer e trazer na outra, isso aconteceu hoje a medida que eles iam apresentando eu já ia logo riscando como eles dizem, e eles já iam levando pra fazer esse processo de reescrever (PROFESSORA)

Fonte: Entrevista da professora

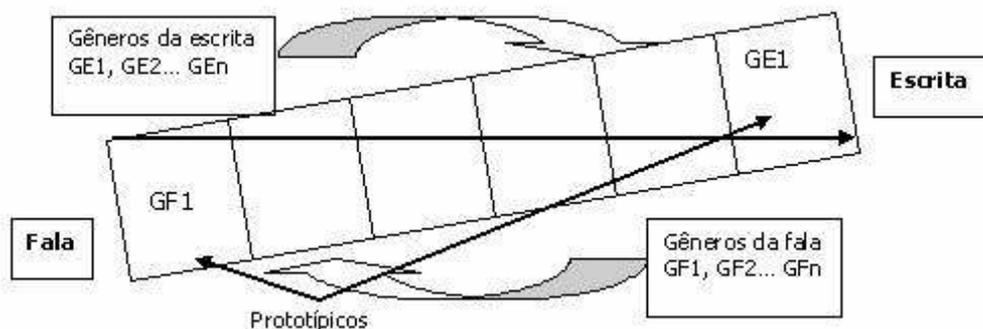
A escrita conforme se observa na fala da professora é um trabalho complexo, que, realmente, dá trabalho, não somente a quem escreve, mas também aquele que se dispõe a intermediar ensino, escrita e aprendizagem. Daí a grande necessidade de o professor entender que o seu papel na história do ensino da escrita é o de fazer com que o aluno entenda que esse processo percorre um caminho de idas e vindas, ou seja, escrever exige, indiscutivelmente, que se volte vez por outra ao texto para encaixar nas falhas, pensamentos recontextualizados e abrir mais falhas, oportunidades geradoras de alteridade, de construção de novos conhecimentos, visto que “falando, ouvindo, lendo, escrevendo é que vamos incorporando e sedimentando os padrões da língua” (ANTUNES, 2009, p.174).

Lapidar a escrita não é colocá-la apenas dentro dos conhecimentos epilinguísticos e ou das normas exigidas pela língua, certamente, é criar possibilidades de encontro, de desencontros e de retorno a novos encontros entre sujeito-autor, sujeito-leitor-mediador, conhecimentos comuns e incomuns e práticas de vivências culturais, sociais, históricas e ideológicas.

Em conformidade com o discurso da professora, a escrita não é trabalhada de forma pronta, acabada e mais, ela passeia por várias áreas e dialoga com vários autores, tais como: Marcuschi, Basti, para mesclar teorias e pensamentos e fundamentar o seu trabalho, o que lhe permite construir conhecimentos para si e auxiliar na construção de conhecimento e de escrita de seus alunos, principalmente, quando ela corrige a primeira versão do trabalho prático e a devolve ao aluno, sugerindo-lhe a reescrita.

Para Marcuschi (2001a, 2001b) as relações de continuidade, fundam-se nos gêneros textuais: “*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um *conjunto de variações* e não uma simples variação linear” (MARCUSCHI, 2001a, p.37, destaque do autor)

Figura 3 – Relações de continuidade fala/escrita em relação a gêneros textuais



Fonte: (MARCUSCHI, 2001a, p.38).

Como fica subtendido, através da figura 7, no cerne dessa ação, de caráter didático-pedagógico é cabível ao professor examinar, cautelosamente, os textos dos alunos, observando as devidas e necessárias estruturas que os compõem (sintática, semântica, morfológicas e até estilística e linguística), pois ao voltar ao texto o aluno o reproduz, dá-lhe uma nova redação.

Esse acontecimento novo de dimensão significativa faz com que o aluno perceba que escrever é trabalho, é construção de conhecimento, logo ele, enquanto sujeito do ato de escrever, internaliza regras de composição de gêneros textuais e avança nas condições de domínio da modalidade escrita.

A saber, a reescrita é uma intervenção de caráter interativo e dialógico, é também um instrumento poderoso de interação entre professor e aluno, mas as reclamações deste parecem ter uma fundamentação lógica se vistas pelo viés dos erros superficiais como os de correção de ortografia e substituição de algumas palavras por outras.

Outro motivo que pode leva o aluno a reclamar da reescrita é o fato de que, nas instituições de ensino, ainda é muito comum o aluno escrever apenas para atender a uma solicitação do professor, nesse caso a reescrita é ineficaz e cega porque o aluno não foi convidado a repensar a escrita inicial mediante um propósito.

Sem dúvida, pela via de reescrita o aluno (autor) repensa os dados ou ideias expostas, indagando a si próprio sobre a funcionalidade da sua escrita, via argumentações, exposições e leituras de outras realidades, refacção que faz parte do processo de reescrita e é ferramenta básica que não se pode inibi-las. Ao contrário, elas devem ser ensinadas, uma vez que tanto o

aluno quanto o professor são chamados a escrever sem preconceito, sem constrangimento, mas com cuidado, conteúdo significativo e responsabilidade, por isso

Num processo de evolução da prática educativa, a unidade teoria-prática tem-se constituído uma preocupação fundamental das ciências pedagógicas como tentativa de interligação e superação da aparente dicotomia presente na intervenção pedagógica. Embora seja consenso entre os estudiosos que inexistesse essa dicotomização, sabemos, porém, que para se fazer valer esse pressuposto é necessário que, como mediadores desse processo, estabeleçamos um confronto permanente entre os conhecimentos teóricos assumidos que justificam a nossa prática pedagógica. (SAMPAIO, 2002, p.56)

Nessa perspectiva, cabe ao professor deixar bem claro para o aluno que a análise daquilo que foi escrito considera se os objetivos foram alcançados, se há coesão, clareza, coerência e concisão no desenvolvimento das ideias, sequenciação entre os vários segmentos do texto e se não houve desvio da temática em pauta.

Tudo isso faz menção à reescrita e requer do professor uma mudança de postura pedagógico-avaliativa, visto que no plano de seu campo profissional ele mudará de nível, ou seja, liberta-se do olhar preconceituoso, tradicional com o qual avalia um texto e passa a ter um olhar voltado à pluridimensão do ensino e da aprendizagem, oferecendo ao aluno o poder da palavra, da criticidade, da argumentação, da boa, gostosa, autônoma e singular escrita.

Eventualmente se essa escrita parte da observação dos fatos e das discussões desses fatos, obviamente, dependendo da capacidade argumentativa, do conhecimento prévio de quem escreve, transpõe os “restos metonímicos do discurso do outro” (RIOLFI, 2007, p.32), adentrando no campo da escrita vista como um trabalho, pois revela um Eu inconsciente que pode ter sido acordado pela voz do outro (professor) para expressar pensamento em conformidade com o acervo cultural e a ideologia político-social que postula.

Assim começa a gestação da escrita *criativa*, “aquela que perpassa o campo da subjetividade do escrevente e se desfaz de algumas máscaras sociais” (RIOLFI, 2008) e não a reprodução do pensamento do outro, mas isto só acontece na escola (universidade) quando há entre os sujeitos (alunos e professor) interação, confiança e vontade de fazer a diferença e transformar as forças internas e externas com as quais se convive. Nesta nova empreitada, todos os sujeitos estão dispostos e expostos às críticas. É preciso ter coragem.

Associando o dito com o graficamente representado, encontra-se ainda na fala da professora resquícios de uma escrita planejada e coordenada, que desde o seu princípio apresenta uma rede de significação que vai além de “apenas uma versão”, tendo em vista que todo sujeito-autor é possuidor de uma “audiência” ausente e desconhecida, que o faz se distanciar, no processo da escrita, na maioria das vezes, da realidade e de si mesmo.

Esse distanciamento favorece tanto o sujeito-autor quanto o sujeito-mediador-leitor, pois a interação entre ambos se estabelece com maior afinco nesse vazio e daí tanto um quanto o outro começa a trabalhar a escrita criativa, pois

[...] vai começar o (inaudível) quer dizer ele vai selecionar seu objeto de pesquisa, e ele vai ler textos, ele vai ler alguma coisa pra fundamentar aquilo que ele quer trabalhar, e no final nem ele vai escrever nem ele vai passar por esse processo transcrito como eles dizem, que é reescrever depois do olhar crítico do professor, né? E aí esses trabalhos, eles ficam muito felizes quando eu chego e digo: gente! Vocês vão fazer em dupla. Aí eles dizem oba! Ou dependendo do tamanho da turma às vezes eu até imprimo/ aí eu digo, mas não se animem muito não, porque vocês não sabem por que eu estou pedindo pra vocês fazerem assim: aí eles dizem por quê? Pra que é que eu quero esse artigo. É por isso que eu quero em dupla ou em trio, porque eu vou ter condições de ler todos bem lidos, e apontar melhorias em cada um desses trabalhos (PROFESSORA)

Fonte: Entrevista da professora

A preocupação da professora em fazer com que o aluno possa, realmente, ter uma formação bem alicerçada pode ser percebida ao longo de toda a entrevista. É perceptível, ainda, que ela prima pelo diálogo, pela interação, pela intervenção. Exige do aluno que ele seja capaz de fazer com autonomia o seu trabalho, mas lhe fornece condições para tal e chama sempre a atenção do aluno para que ele tenha consciência de que a aprendizagem da e para a vida está além da universidade, por isso ele precisa estar bem preparado para enfrentá-la.

Entretanto, a professora é feliz ao usar a expressão “reescrever depois do olhar crítico do professor”, uma vez que cabe ao professor, mediante a concepção de reescrita, fazer com o aluno reflita acerca da sua escrita, principalmente, de como melhorá-la, auxiliando-o a tornar-se sujeito-autor-constituído, expressando assim singularidade.

Por este viés a reescrita passa a ser um ato positivo que altera o nível de aprendizagem do aluno, visto que propicia ao aluno autonomia e autoridade tornando-o, inclusive, capaz de alterar os prováveis sentidos contidos no texto, reafirmando-os, refutando-os ou reconstruindo-os. É importante saber que o fato de o professor lê o texto do aluno e “apontar melhorias”, não dá conta da tessitura que há por trás do processo de reescrita. Nesse caso, o

professor tende mais para o processo de correção do que para o processo de reescrita, visto que essa requer acompanhamento de cada versão escrita.

Conclusão

A linguagem é essencial para a constituição da sociedade, dos sujeitos e da história e refrata sentidos ideológicos produzidos no discurso exterior e interior, de maneira interativa, dialogizada que ao permitir a compreensão dos espaços sociais, tende a criar hierarquias, dominações, discriminação, consensos e dissensos entre homens e conhecimentos, uma vez que os signos refletem a realidade.

Entende-se, portanto, que o caráter dialógico, argumentativo e interacional no discurso pedagógico é um passo decisivo para a construção do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que deve valorizar-se no contexto da sala de aula a interação social.

Além do mais é preciso considerar que a argumentação é parte do processo de mediação pedagógica, que deve, através da intervenção do professor enquanto mediador e argumentador, desencadear mudanças nos modos de pensar e agir dos alunos, intensificando, assim, a estruturação da dinâmica argumentativa e as estratégias de argumentação, a produção de novos discursos e a ampliação do processo de aprendizagem compartilhada.

Em vista dos argumentos apresentados, a universidade, assim como a escola de nível fundamental e médio, é um espaço propício à transformação, à libertação; um espaço para a construção e criação de conhecimentos e os educandos que dela são membros integrantes trazem consigo dispositivos culturais, sociais, históricos e ideológicos acumulados no decurso de suas vivências e aprendizagens, razão pela qual, principalmente, nos cursos que formam profissionais para atuarem na educação, deve-se ter o cuidado de trabalhar com afincos “as regras de base e de desempenho, atualmente, conhecidas como regras de reconhecimento e regras de realização” (BERNSTEIN, 1996, p.259).

Desta forma a universidade possibilita ao universitário distinguir e reconhecer as peculiaridades dos contextos e regular a criação e produção de relações internas a eles, respectivamente, como ponto de partida para que a prática pedagógica do professor seja articulada ao seu discurso pedagógico, revelando assim de forma mais eficaz e coerente à construção uma saber, uma vez que não se pode refletir sobre a prática pedagógica, desconsiderando o discurso pedagógico do professor.

Por conseguinte, a universidade precisa (re)estabelecer com as escolas uma maior aproximação a fim de conhecer o seu currículo, pois esse seria um primeiro passo para que se redimensionasse a prática pedagógica, numa perspectiva inovadora de bases conceituais sobre o aprender e ensinar.

Entretanto, essa é uma tarefa complexa, pois requer mudanças nas políticas de currículo e também uma investigação mais detalhada nas políticas educacionais, pois esse novo olhar voltado à prática educativa e ao ensino-aprendizagem deve expressar uma perspectiva epistemológica pluralista, produtiva para o entendimento do mundo globalizado que, por sua vez, aponta para a superação e o entendimento dos pares binários: macro-micro, global-local, totalidade-singularidade, estrutura-ação, identidade-diferença através do seu enunciado.

O discurso aqui colocado entrelaça-se com o de Bakhtin (2002) para quem a nossa consciência é “heteroglóssica (plurivocálica)”. Assim sendo, acredita-se que os discursos, inclusive, o pedagógico, trazem em si a contribuição do outro, o que vai delineando o nosso posicionamento ideológico frente ao mundo e alterando as relações dialógicas construtoras das mais diversas formações discursivas.

Ao considerar que tanto os sistemas ideológicos quanto a ideologia do cotidiano têm caráter eminentemente dialógico, ou seja, ambos influenciam as ações dos sujeitos e são ao mesmo tempo influenciados entre si, entende-se que o professor tome por base a ideologia do cotidiano, advinda das crenças por ele construídas ao longo de sua formação para traçar suas estratégias de ações para o ensino em sala de aula.

Se no período de sua formação, por algum motivo, ele foi impossibilitado de refletir as ações docentes à luz do discurso científico, poderá ele, diante de uma situação inesperada, não desenvolver uma crescente consciência de si e do próprio mundo, apagando, inclusive a ressignificação do discurso pedagógico.

Por outro lado, se o professor for capaz de desenvolver uma reflexão, associando-a à noção de autoconsciência, poderá ressignificar seu discurso pedagógico, suas ações e ainda influenciar na ressignificação da consciência de outrem. Nesse sentido, as ações são questionadas, compreendidas e repensadas, o que resulta novas aprendizagens, por isso o trabalho do professor deve manter caráter multidimensional e polissêmico e estar sempre em (re)construção.

Tomando a universidade como locutor e os educandos (futuros profissionais) como

destinatário, numa perspectiva bakhtiniana, de interação, de tomada de consciência, em processo de coautoria, de colaboração e negociação acredita-se que a Universidade deve planejar estratégias que ressignifique, de forma mais firme, o sistema ideológico, ainda cristalizado, em alguns educandos (e também educadores) quebrando o mito de que o professor é detentor do saber e, deve suprir as falhas do processo educativo, por elas se responsabilizando, dentre outros mitos conservadores, ainda presentes, nas escolas e, evidentemente, em algumas universidades.

Nesse sentido, cabe à universidade ressignificar também o seu discurso pedagógico, associá-lo às suas ações e situar a escrita e a formação docente de forma mais reflexiva e crítica, articulando os conhecimentos teórico, científico e de saberes da/na prática aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico.

O saber, atualmente, não está mais na universidade como ainda pensam muitas pessoas, está apenas em parte da universidade, dada a sua heterogeneidade e abundância, advindas, principalmente, dos meios de comunicação interativa. Mediante o entrecruzamento deste saberes, cabe a universidade assumir a função de (re)construtora crítica da/na criação e produção de conhecimento novo, com uma série de atividades pedagógicas e científicas e não apenas com “as aulas” propriamente ditas.

Deduz-se, assim, que a universidade enquanto formadora de profissionais tem um papel bastante relevante na formação humana e na transformação da sociedade, o que a coloca numa posição peculiar no cerne da ação pedagógica. Daí, percebe-se que a tarefa na universidade, também é bastante complexa, pois para chegar a esse patamar terá, obrigatoriamente, que quebrar tabus e muralhas construídos há séculos, assim não será de um dia para o outro que as mudanças tomarão formas e refletirão na sociedade.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: parábola editorial, 2009.

BAKHTIN, M **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Reunião Anual da ANPED**, 26. Poços de Caldas, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

FREITAS, L.C. **Pelos fios do discurso pedagógico: O processo de ensino da escrita nos cursos de Letras/UERN.** Dissertação de Mestrado, 2012 – UERN/PPGL.

_____. Leitura e argumentação: travessa de sentidos em discussões de histórias. In: FREITAS, A.C.; RODRIGUES, L. O.; SAMPAIO, M.L.P (Orgs). **Linguagem, discurso e cultura: métodos objetos e abordagens.** Mossoró: Queima-Bucha, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GREGOLIN, M. do R. V.; BARONAS, R. (orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido.** 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** SP: Cortez, 2001a.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001b.

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

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C.; TYTECA, L. O. **Tratado da Argumentação.** A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora. 2000.

RASTIER, F. **Para uma poética generalizada.** São Paulo, v. 8, pp.445-470, 2000.

RIOLFI, C. R.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. In **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.297-310, maio/ago. 2007, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a08v33n2.pdf>, acessado em 16 de junho de 2011.

RIOLFI, C. R.; MAGALHÃES, M. de M. M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Dossiê**. Estilos da Clínica, 2008, Vol. XIII, nº 24, 98-121. São Paulo: GEPPEP USP, in <http://paje.fe.usp.br/~geppep/>, acessado em 13 de julho de 2010.

SAMPAIO, M.L.P. **A relação teoria-prática no ensino de leitura: o planejamento pedagógico como referência de análise**. Dissertação de Mestrado/2002 - UFRN/PPGED.

PENSAR E ESCREVER: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Silvia Augusta de Barros ALBERT⁶⁷

Sueli Cristina MARQUESI⁶⁸

Resumo: Esse artigo apresenta reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, procurando avançar na compreensão dos processos cognitivos que subjazem à produção escrita a partir da análise de problemas de coesão e coerência apresentados em redação de aluno. As reflexões apresentadas têm como base teórica a Linguística Textual, de orientação sócio-cognitiva e interacional (KOCH, 2003, 2006, 2010); (CAVALCANTE et al., 2010); (CAVALCANTE, 2012), os estudos da Pedagogia da Escrita (Plane, 2004, 2006) e os estudos da Cognição (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996) e pretendem orientar possíveis intervenções do professor.

Palavras-chave: Produção Escrita. Processos Cognitivos. Ensino.

Abstract: *The purpose of this article is to bring fundamental reflections about the teaching and learning of writing. It tries to promote understanding of the cognitive process that underlies the production of written text from the analysis of cohesion and coherence problems which are evident in student's writing. The reflections presented are based on the theory of Text Linguistics, a socio-cognitive and interactional orientation (KOCH, 2003, 2006, 2010), (CAVALCANTE et al., 2010), (CAVALCANTE, 2012), studies of the Pedagogy of Writing (Plane, 2004, 2006); and studies of Cognition (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996) and mean to guide possible teacher's intervention.*

Keywords: *Writing Production (Essay writing). Cognitive Process. Teaching.*

⁶⁷ Programa de Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil. email: silvia.augusta.albert@gmail.com

⁶⁸ Departamento de Português, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil. email: sueli.marquesi@cruzeirosul.edu.br

Considerações iniciais

Nossa experiência em oficinas de formação e capacitação de professores e em cursos de extensão em EAD evidencia cada vez mais que os docentes percebem as dificuldades de seus alunos para escrever, porém não conseguem intervir com suas ações de forma satisfatória para que os alunos avancem e se desenvolvam no processo de aprendizagem da escrita. Em seus depoimentos⁶⁹ são frequentes afirmações como:

“Quando recebo as produções textuais, percebo que os principais problemas encontrados nos textos são: a repetição e a relação. Os textos não apresentam a retomada do que já foi dito anteriormente e não há uma relação entre os parágrafos. As ideias são expostas como se estivessem dispersas no texto.”

“Muitas vezes, não reconhecem ou sabem aplicar regras de ortografia, pontuação, concordância ou elementos que estabeleçam ligação entre as partes, isto é, elementos de coesão.”

“Além disso, não raro também encontram dificuldades para percepção de textos incoerentes, especialmente aqueles produzidos por eles mesmos, quando indagados sobre.”

É fato que exames como o ENEM e o SARESP⁷⁰ exigem produtores de texto cada vez mais proficientes, enquanto os professores se debatem em sala de aula com alunos que apresentam muitas dificuldades na elaboração de um texto escrito em qualquer gênero.

Acompanhamos as tentativas dos professores, muitas vezes infrutíferas, de solucionar as dificuldades dos alunos, principalmente no que tange à organização e ao desenvolvimento do tema no texto, respeitando os princípios de coesão e de coerência. Em muitos casos, após um extenso trabalho, aos professores restam o desânimo e a frustração ao perceber os poucos resultados alcançados.

⁶⁹ Depoimentos retirados de fóruns de discussão do curso “Da leitura para a redação”, oferecido anualmente em nível de extensão pela COGEAE- PUC-SP na modalidade a distância para professores do fundamental 2 e do Ensino Médio. <http://cogae.pucsp.br/cogae/curso/94>, último acesso em 29/02/2012.

⁷⁰ SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. Doravante, apenas SARESP e ENEM.

Essa constatação nos fez supor que é preciso ir além das atuais propostas didáticas para a orientação de reescritas, pois apenas apontar as falhas nas estratégias linguísticas nos textos dos alunos não tem sido suficiente para desenvolver sua proficiência escritora. Acreditamos que há etapas subjacentes à escrita relacionadas a processos cognitivos que não têm sido trabalhadas na escola. Parece-nos haver uma estreita relação entre eles e o desempenho na produção escrita dos alunos, o que pode ser decisivo para o fracasso ou o sucesso na tarefa de escrever.

Ignorar essa dimensão pode ser um dos fatores para que o trabalho exaustivo e comprometido dos professores com seus alunos não apresente ainda os resultados esperados quanto ao desenvolvimento da proficiência escritora. Essa constatação nos conduz a refletir sobre processos cognitivos, subjacentes ao ato de escrever, relacionados aos problemas de coesão e de coerência em textos de aluno, considerando o desenvolvimento da proficiência em produção escrita.

Em relação à produção escrita, assumimos como Plane (1994; 1996) que escrever é um trabalho e implica resolver problemas que exigem operações complexas, constantes e que dificilmente podem ser automatizadas; por isso são desgastantes no plano cognitivo. O mesmo asseveram Van Dijk (1992), ao considerar o texto como resultado de processos de ordem cognitiva, e Koch (2006) ao postular que as estratégias cognitivas, em sentido restrito, são aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. Para Cavalcante et al.(2012, p.229) o crescimento das pesquisas no campo da cognição levou a Linguística Textual a ocupar-se de questões direcionadas ao processamento textual, às formas de representação do conhecimento na memória, às estratégias sócio-cognitivas e interacionais. Nesse campo, destacam-se os estudos de Mondada e Dubois (2003); Marcuschi (1998, 2006) e Adam (2008).

Para Martins (2007), o aprendizado da escrita utiliza mecanismos de ordem lógica, por isso defende que aspectos como a coesão e a coerência estão intimamente ligados a um pensamento bem ordenado e à assimilação das estruturas lógicas da língua. Coirier; Gaonac'h; Passerault. (1996), em seus estudos, corroboram as ideias de Plane (1994; 1996) e Martins (2007), ao afirmarem que compreender ou produzir um texto é ao mesmo tempo efetuar uma série de operações mentais mais ou menos específicas e garantir sua realização no tempo.

Para esses estudiosos, o processo de escrever não é automático, antes, depende de operações mentais e a ele subjazem intrincados processos cognitivos. Esse ponto de vista nos

instigou a estudar a dimensão cognitiva da produção escrita, com o objetivo de auxiliar as intervenções do professor para que elas conduzam ao desenvolvimento da proficiência escritora de seus alunos.

Para o desenvolvimento de nossas reflexões, este artigo se divide em três partes: na primeira, traçamos um breve panorama do ensino e da aprendizagem da produção escrita nos programas de Língua Portuguesa, e apresentamos as questões que orientam nossas reflexões; na segunda, tratamos dos fundamentos teóricos em que nos apoiamos para conduzir nossas reflexões ; na terceira, fazemos a análise de uma redação de aluno recolhida do exame SARESP 2009 para ilustrar os problemas de coesão e coerência presentes recorrentemente nos textos dos alunos, confirmando os depoimentos dos professores e apontando os seus desafios; e, nas considerações finais, procuramos reafirmar as possibilidades de aplicação de nossas reflexões e de nosso trabalho nas intervenções do professor no sentido do desenvolvimento da proficiência escritora de seus alunos.

Breve panorama do ensino e da aprendizagem de produção escrita na escola, constatações e perspectivas

A partir da década de 1980, o texto tornou-se a base do ensino e da aprendizagem de língua materna, reduzindo-se o predomínio do ensino da gramática normativa nos programas de Língua Portuguesa. Surgiram, desde então, diversas propostas curriculares cujo objetivo primordial é o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Atualmente, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita permanecem no centro das ações na disciplina de língua portuguesa nas escolas, sejam elas da rede pública ou particular. Muitos também são os programas de capacitação e formação de professores oferecidos tanto por iniciativa de órgãos governamentais quanto por grupos de pesquisa ligados a universidades, em modalidades presenciais ou a distância, para que essas ações apresentem resultados no desenvolvimento das proficiências escritora e leitora dos alunos.

Os dados de produção de texto nos exames avaliativos do ensino e da aprendizagem para os diferentes níveis como SARESP e ENEM ou mesmo os resultados apresentados em redações de vestibular, no entanto, não correspondem aos esforços empreendidos. A cada ano, apresentam-se muitos casos de textos mal sucedidos em seus aspectos formais ou de

conteúdo. Referimo-nos tanto a problemas relativos à abordagem dos gêneros em sua estrutura composicional quanto ao desenvolvimento dos temas propostos.

Desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁷¹, há mais de uma década, em que se formalizou o desenvolvimento das proficiências leitora e escritora como uma das funções primordiais nos níveis básicos da escola, acompanhamos os esforços realizados por todos os envolvidos nesse processo: órgãos governamentais, publicações, pesquisas em escolas, atuação de equipes de coordenadores, assessores e docentes.

Analisando a aplicação dos PCN na constituição dos currículos e na prática de sala de aula, observamos que, num primeiro momento, houve a primazia para o ensino e para a aprendizagem da leitura. Consideramos que houve a preocupação de capacitar os professores em relação a diferentes linhas teórico-metodológicas que abordavam desde os processos mentais, as estratégias cognitivas e o papel da memória no processo de ler até questões de cunho sócio-discursivo que se apoiavam em noções de repertório, de contexto, de conhecimentos prévios (de mundo, textuais e linguísticos), além de evidenciarem as influências do meio em relação ao desenvolvimento e à trajetória do leitor. Na prática escolar, foram efetivadas muitas ações no sentido de apoiar o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos como o projeto Ler e Escrever, da educação básica, nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Em nosso entender, não houve, entretanto, em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita uma atuação voltada a dar respaldo efetivo aos professores, tendo em vista o desenvolvimento da proficiência escritora. Consideramos, pois, que nessa área existem aspectos a serem explorados. A nosso ver, o professor, em suas capacitações, não teve acesso aos avanços alcançados por pesquisas realizadas em diversos campos do conhecimento como

⁷¹ Os PCN constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação dos diferentes estados e municípios brasileiros. Partem da necessidade de se estabelecer uma referência curricular nacional para o ensino fundamental e revelam a preocupação de se construir uma educação básica voltada para a cidadania. Pretendem redefinir o papel da escola na sociedade brasileira e os objetivos a serem perseguidos nesses 8 – agora 9 – anos de escolaridade. Sua primeira divulgação e aplicação data de 1998. Doravante PCN.

a Pedagogia da Escrita, as Teorias da Cognição, a Psicologia Cognitiva, a Linguística Textual, para citar apenas alguns. Consequentemente, essas perspectivas teóricas também não chegaram à sala de aula em forma de atividades e propostas para a produção escrita dos alunos.

É fato, no entanto, que a orientação proposta nos PCN para o trabalho de produção escrita, ancorada na noção de gêneros, contribuiu para uma mudança significativa na didática do ensino da escrita ao ressaltar aspectos sócio-discursivos implicados no processo de escrever, como as noções de suporte, intenção, contexto, interlocutores e seus papéis, entre outros.

Os gêneros, compreendidos como megainstrumentos, evidenciaram o processo e não mais o produto na aprendizagem da escrita; permitiram levar para o trabalho em sala de aula textos que circulam socialmente e são mais próximos à realidade dos alunos; além disso, estabeleceram uma orientação metodológica que dispõe de sequências didáticas, de oferta de modelos, de processos de planejamento de texto e de reescritas.

Não há dúvida de que houve avanços e de que os professores contam com algum suporte teórico-metodológico em que baseiam suas ações. No entanto, os docentes continuam a arrolar problemas nos resultados da produção escrita dos alunos, principalmente no que concerne à constante falta de coesão e de coerência nos textos, da qual decorre a dificuldade em desenvolver os textos por meio da progressão temática e em estruturar a argumentação em torno de um ponto de vista. A que devemos esse estado da arte? A nosso ver, a concepção de texto/discurso sob uma perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem ainda está ausente dos processos de ensino e de aprendizagem da escrita na escola.

Certamente, essa perspectiva deve ser considerada para que haja uma modificação na situação que se apresenta e para que avancemos no sentido de dar um suporte ao trabalho do professor em sala de aula. Por isso, conduzimos nossas reflexões procurando relacionar os problemas de coesão e de coerência evidenciados na produção escrita do aluno com processos cognitivos subjacentes, com o intuito de respaldar sua ação.

Antes de prosseguir para a apresentação da base teórica que sustenta nossas proposições, acreditamos ser necessário dispor alguns apontamentos a respeito da percepção da coerência nos textos, ou seja, da construção de sentidos que ao leitor cabe fazer. Lembrando que, no contexto desse artigo, esse leitor materializa-se na figura do professor.

Assumimos a postura de que não há textos totalmente incoerentes, pois todo locutor ao produzir seu texto deseja ser compreendido por seus interlocutores. Como postula Charolles ([1978]1988 apud CAVALCANTE, 2012), em seu estudo sobre problemas de coerência textual, podemos falar em textos incoerentes apenas quando houver inadequação à situação de comunicação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, entre outros aspectos ou elementos da situação. Para Charolles, todo texto será coerente, embora apresente problemas de coerência local.

Consideramos, portanto, fundamental que a leitura que o professor faz do texto do aluno encontre a sua coerência não apenas no material linguístico, aquilo que está explícito no texto, mas também como postula Cavalcante (2012, p.32), em “uma série de fatores extralinguísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentidos”. Sendo assim, é possível transformar o caos aparente da superfície textual em uma proposição coerente, situando a dificuldade de lhe atribuir sentidos aos problemas na coerência local.

Nessa perspectiva, ampliamos a noção de texto, como postula Koch (2012, p.129), definindo-o como um “construto histórico e social, um lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais dialogicamente nele se constituem e são constituídos.” Definição essa ratificada por Cavalcante et al. (2010, p.227) quando postulam que o texto

não é simplesmente uma superfície material que conduz ao discurso, mas é indissociável dele e definido pelo uso. Assim como lhe são indissociáveis as relações culturais, sócio-históricas, em processos intercognitivos considerados sob uma perspectiva de cognição interacionalmente situada.

Acreditamos que essas noções de texto e de coerência projetam um posicionamento novo para a leitura e a avaliação do professor sobre o texto do aluno e sua posterior intervenção.

Consideramos, também, que o momento entre a devolutiva do professor e a reescrita do texto por parte do aluno⁷² configura-se como uma etapa fundamental para a intervenção do professor. Defendemos que, ciente dos problemas de coesão e coerência presentes no texto do

⁷² O processo de reescrita está bastante incorporado ao processo de produção escrita na escola, sendo esse um avanço um resultado positivo das determinações dos PCN baseadas na teoria dos gêneros, como já apontado nesse artigo.

aluno, o professor deverá propor atividades para que eles estejam mais preparados para reescrever seu texto, transformando inadequações e falhas em soluções e proposições novas.

Nossas reflexões ressaltam, pois, dois aspectos essenciais no que se refere a avanços em relação ao ensino e aprendizagem da escrita no sentido do desenvolvimento da proficiência escritora: incorporar a concepção de texto e dos mecanismos de coesão e coerência numa perspectiva sociocognitiva e interacional e dar relevância à etapa da intervenção do professor no processo de produção escrita.

Para respaldar nossas reflexões buscamos, portanto, estabelecer um diálogo entre estudos ligados ao ensino de produção escrita, a processos cognitivos e a mecanismos de organização textual, que vamos expor a seguir.

Um diálogo entre Linguística Textual, Estudos da Cognição e Pedagogia da Escrita

Para assumir uma postura investigativa, acreditamos que não seja necessário seguir uma única corrente teórica e a ela se limitar. O trabalho demanda, muitas vezes, a busca de bases teóricas que, por não se contradizerem, podem complementar-se. Assim, para a construção do arcabouço teórico que sustenta nossas reflexões, adotamos um diálogo constante entre a Linguística Textual, de orientação sociocognitiva e interacional, os estudos da Pedagogia da Escrita e os estudos da Cognição.

Lembramos com Van Dijk (1992) que produzir um texto é uma ação que se inicia com uma representação mental. Nessa perspectiva, considera-se o texto, também, como resultado de processos de ordem cognitiva; sendo assim, quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações.

Ainda de acordo com a proposta sociocognitiva de Van Dijk e seus seguidores, o processamento cognitivo de um texto consiste em uma série de estratégias processuais, entendendo-se estratégia como uma “instrução global a ser feita no curso da ação”.

Para Koch (1997, p.30) “as estratégias de ordem cognitiva têm, assim, a função de permitir ou facilitar o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão”. Nesse sentido, Van Dijk e Kintsch (1983 apud KOCH, 2007) determinam como principais estratégias de processamento cognitivo as estratégias proposicionais, as de coerência local, as macroestratégias e as estratégias esquemáticas ou super estruturais, além das estilísticas, retóricas, não verbais e conversacionais.

Na linha da Pedagogia da Escrita, Plane (1994; 1996) corrobora com essas perspectivas teóricas. Em seus estudos sobre prática de ensino de escrita, a autora postula que escrever é resolver problemas que exigem operações complexas. De tal forma, que elas exigem a integração de dados extralinguísticos – referente, situação de comunicação, papéis e intenções – em estruturas e materiais linguísticos. Plane afirma ainda que, na produção escrita, as decisões são imbricadas e interativas, por isso não devemos ter como objetivo no ensino e na aprendizagem da escrita apenas o domínio de saberes factuais ou a realização de operações isoladas.

Em consonância com esses postulados, Martins (2007) assevera que há uma estreita ligação entre pensar e escrever. Para a autora, aspectos como a coesão e a coerência estão intimamente ligados a um pensamento bem ordenado e à assimilação das estruturas lógicas da língua. Sendo assim, desenvolver a proficiência escritora é também fazer com que o aluno desenvolva o pensamento sintético-analítico, o que pode contribuir para a elaboração de um texto bem redigido, sem lacunas ou rupturas na coesão e na coerência. Essas determinações nos levam a crer, portanto, que o processo de ensino e de aprendizagem da escrita esteja estritamente ligado ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.

Consoantes às ideias de Plane (1994; 1996) e Martins (2007) a respeito da realização de operações mentais complexas para compreender ou produzir um texto, estão Coirier; Gaonac'h; Passerault (1996). Esses autores consideram o estudo desses processos cognitivos um vasto e rico campo de pesquisa, pois os textos ainda constituem a ferramenta privilegiada de acesso à cultura e à memória coletiva das sociedades modernas.

Apresentaremos a seguir, mais detidamente, a perspectiva teórica de Coirier; Gaonac'h; Passerault (1996) que se encontra no âmbito da Psicolinguística Textual. Os estudos desses autores, que se desenvolvem a partir de um viés cognitivo da compreensão e da produção de textos, indicam caminhos para a análise de textos, como procuraremos mostrar na análise que faremos a seguir de um texto de aluno, selecionado do exame SARESP 2009.

Coirier; Gaonac'h; Passerault (1996) postulam que construir um texto é dominar os processos cognitivos e as operações mentais não só com a finalidade de transmitir informações, mas, sobretudo, de produzir sentido. Para isso, segundo eles, o texto deve repousar sobre três bases, de naturezas diferentes:

- a continuidade referencial – em que a continuidade e a progressão são asseguradas pelos mecanismos de coesão, pela estrutura tema/rema e ainda pelos sistemas aspectuais e temporais;

- a continuidade lógico-argumentativa – que diz respeito ao estabelecimento da coerência no texto, às estruturas retóricas etc.;

- a continuidade enunciativa – que diz respeito ao nível da interlocução e da intenção/finalidade do discurso.

Sendo assim, a produção de um texto demanda um conjunto de operações não linguísticas:

a) no âmbito da referência do texto: recuperar, analisar, selecionar e organizar as informações pertinentes;

b) no âmbito da cognição, convocar esquemas cognitivos prototípicos: frames, scripts, superestruturas;

c) no âmbito do discurso, respeitar um dado modelo discursivo.

Em um texto, portanto, se deve considerar a interação constante e permanente entre as características do texto, as do contexto e as dos interlocutores. Esses três aspectos a considerar obrigam o produtor de texto a realizar várias e complexas operações que exigem muito dos processos mnemônicos e atencionais.

Esses autores asseveram que, para ocorrer essa multiplicidade de ações, em um só tempo, é necessário seguir algumas determinações:

- determinações relativas ao sistema da língua – que dizem respeito aos instrumentos linguísticos que intervêm na estruturação do texto: conectores, marcas de pontuação, divisão de parágrafos;

- determinações relativas ao tratamento do domínio de referência – que dizem respeito à organização de conhecimentos prevista nesse campo ou mesmo a representações mentais e esquemas cognitivos que descrevem o mundo físico, social e subjetivo; ou que dizem respeito à exploração de esquemas cognitivos gerais (organização causal, lógico-temporal);

- determinações relativas ao contexto enunciativo – que dizem respeito aos objetivos: finalidade comunicativa, objetivos de leitura;

- determinações relativas às estruturas cognitivas colocadas em jogo – que dizem respeito ao domínio linguístico e textual dos locutores, grau de aquisição dos mecanismos de escrita e de leitura, familiaridade com modelos discursivos pré-estabelecidos; consideram-se

aqui as exigências mais gerais do sistema cognitivo humano no tratamento da informação simbólica, ou seja, aquelas ligadas aos processos mnemônicos e atencionais.

Essas determinações configuram a base para que o processo de produzir um texto apresente uma boa articulação dos mecanismos de coesão e de coerência, foco de nossa análise em redação de aluno, a título de exemplificação.

Entendendo que esses dois mecanismos operam de maneira conjunta no texto, não os separamos em nossas reflexões. Segundo Koch (2006, p.46), as noções de coesão e de coerência sofreram alterações. Hoje, já não se pode distingui-las de maneira absoluta, pois, por um lado, nem sempre a coesão pode ser estabelecida na materialidade do texto. Em alguns casos, faz-se necessário recorrer a elementos do contexto para realizar um cálculo do sentido e, quando isso acontece, estamos no domínio da coerência. Por outro lado, ainda de acordo com a linguista, “muitos autores passaram a reivindicar que a coerência se constrói por meio de processos cognitivos operantes na mente dos usuários, razão pela qual a ausência de elementos coesivos não é necessariamente um obstáculo para essa construção”.

Segundo nessa perspectiva, Cabral (2005) assevera que uma ligação coesiva, para se confirmar, necessita de outros fatores exteriores à mera manifestação formal. Assim, a coesão aparece como decorrente da coerência, pois depende de ligações previamente conhecidas para que se estabeleçam as ligações formais do texto, sejam elas de caráter lexical, referencial, ou mesmo relativas a substituições e uso de conjunções. As marcas de coesão funcionam, por conseguinte, como partes visíveis do que o produtor do texto deseja assinalar para que seu leitor estabeleça algumas relações. No entanto, é sempre possível que as relações semânticas, ou seja, as ligações de coerência, se estabeleçam mesmo sem as marcas de coesão.

De qualquer forma, não se pode negar que a análise da coesão fornece elementos que permitem identificar as relações entre as proposições constitutivas do texto. Nesse sentido, ela possibilita verificar o que contribui para a configuração da unidade do texto a partir das marcas da superfície textual, indicando ao leitor os percursos que ele deve seguir para estabelecer determinadas relações, contribuindo, assim, para a construção da coerência. Segundo Cavalcante et al.(2010, p.255), a noção de coerência está atrelada à noção de coesão, “esta última concebida como a articulação de relações semânticas, pragmáticas, discursivas, sociocognitivas, disparadas pelo gatilho do cotexto.”

O contato com as diferentes bases teóricas apresentadas nos permite conceber a linguagem como um artefato cultural e instrumento mediador do pensamento, constituindo-se,

indissociavelmente, como o lugar de interação social e de elaboração cognitiva situada, isto é, levando-se em conta “a relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência/tópico/posicionamento discursivo e coenunciador, num dado contexto sociocultural”, conforme postula Cavalcante et al.(2010, p.255).

Para nossas reflexões, é essencial estabelecer um diálogo entre essas diferentes perspectivas, procurando definir caminhos para a intervenção no ensino e na aprendizagem da escrita que avancem no sentido de desenvolver a proficiência escritora dos alunos. Acreditamos que nosso objetivo justifica a escolha de tais bases teóricas que associam o desenvolvimento da Linguística Textual, em sua vertente sociocognitiva e interacional, os estudos da Pedagogia da Escrita e os Estudos da Cognição.

A produção escrita na escola: dificuldades dos alunos e desafios do professor

Com o intuito de ilustrar os problemas de coesão e coerência que são recorrentes nas produções dos alunos, às quais se referem os depoimentos de professores nas considerações iniciais deste artigo, selecionamos um texto produzido por um aluno em resposta à proposta de redação do SARESP 2009.

A proposta do exame partia da leitura de três textos de referência (sendo o texto 1, uma notícia, e os textos 2 e 3, artigos de opinião, todos publicados em um jornal de grande circulação de São Paulo, *O Estado de S. Paulo*, na mesma data, 13 de setembro 2009) cujo tema é a sugestão de uma comissão participativa da Câmara Legislativa de São Paulo para que estudantes egressos de universidades públicas das áreas médica e odontológica prestem serviços gratuitos às comunidades carentes do estado. Após a leitura desses textos, o aluno deveria produzir um artigo de opinião, seguindo a proposição abaixo:

Depois de observar a exposição de um fato (texto 1) e a defesa de pontos de vista diferentes (textos 2 e 3), adote um posicionamento e redija, com argumentos consistentes, um artigo de opinião para um jornal acerca do seguinte tema:

Um profissional recém-formado em universidades públicas, de qualquer área, deve ou não ter obrigatoriedade de prestar serviços gratuitamente à comunidade?

Optamos por não incluir neste artigo os textos de referência da proposta, por não ser nosso foco de interesse a leitura que o aluno fez desses textos, mas a produção escrita que apresentou.

Cabe ressaltar, apenas, que o texto da notícia é breve e bem objetivo, traz a proposta da Comissão Participativa e finaliza informando que a sugestão deverá ser transformada em projeto de lei. Os dois artigos de opinião são um pouco mais extensos e cada um deles defende um ponto de vista diferente a respeito da sugestão da Comissão Participativa: o primeiro defende a ideia, destacando que a proposta de serviço comunitário contribui para a formação profissional e é uma forma de retribuir ao estado o ensino que os estudantes receberam gratuitamente; o segundo repudia a proposta, alegando que o estudante para entrar na universidade pública já teve muitos gastos, não só com seu ensino básico, já que o estado não oferece ensino público básico de qualidade, como também com sua formação no ensino superior, já que teve de comprar materiais e se sustentar financeiramente. Esse segundo artigo termina afirmando que a questão da saúde pode ser resolvida por meio de políticas mais adequadas, como ocorre em vários países.

Apresentamos em seguida a redação selecionada que ilustra bem os problemas de coesão e de coerência presentes, recorrentemente, nos textos dos alunos, não apenas em propostas de exames de avaliação formal. Acreditamos que sobre textos como este se faz necessária a intervenção eficaz dos professores.

Alunos Superiores

Há muitos alunos se formando em superioridades, com por exemplo, em faculdades com diz no texto 2 que tanto cursando o ensino médio com a faculdade deveriam prestar serviços públicos à comunidade carente.

Pode ser que isso ajude muito as pessoas as quais estão se formando.

Saber ajudar ao próximo, também serem apenas voluntários não trabalhar com isso.

Pois o texto diz que somos bancados pelo Estado.

A área da medicina é uma boa área para conhecer a humanidade, pois nós nos formando teremos mais oportunidades na vida.

Por isso devemos nos esforçar o máximo para com que isso aconteça.

Vou me esforçar para conseguir fazer a superioridade.

Uma primeira leitura desse texto, *grosso modo*, mostra claramente a dificuldade do aluno em se expressar pela escrita, o que se evidencia na escolha lexical “*alunos superiores, formando em superioridades*”; ou na construção de frases “*saber ajudar ao próximo, também serem apenas voluntários não trabalhar com isso*”; ou ainda na divisão de parágrafos:

“Saber ajudar ao próximo, também serem apenas voluntários não trabalhar com isso. Pois o texto diz que somos bancados pelo estado.”

Em geral, os professores reagem mal a um texto assim por se sentirem impotentes frente aos problemas de expressão escrita que comprometem a atribuição de sentidos ao texto e revelam uma grande dificuldade do aluno em relação ao processo de escrever. O discente é considerado, então, um produtor de texto incompetente, quase não lhe restando possibilidades na aprendizagem da escrita.

No entanto, uma leitura mais atenta do texto, evidenciará que, a despeito de seu parco vocabulário e do desconhecimento de algumas regras da gramática normativa, o aluno defende uma opinião e procura elencar alguns argumentos para defendê-la. No exemplo, destacamos, em azul, palavras e frases pelas quais o aluno não só evidencia a importância de se formar na faculdade como também afirma ser esse seu grande objetivo e desejo (*devemos nos esforçar ao máximo para que isso aconteça*). No texto do aluno, também destacamos algumas frases, sublinhando a defesa de seu ponto de vista em relação à sugestão da Comissão Participativa (*é importante ajudar o próximo; isso pode ajudar que está se formando; e afinal somos bancados pelo estado*). Se no texto do aluno há ideias que atendem a proposta, o que faz com que não possamos atribuir sentido a ele em seu conjunto?

Se tomarmos a análise desse texto na perspectiva de Coirier; Gaonac’h; Passerault. (1996), vamos observar que o texto do aluno aborda o tema e procura manter uma progressão, embora em sua maior parte não produza sentido por não estabelecer a continuidade em nenhum dos três aspectos que os autores preconizam:

a) a continuidade referencial, assegurada pelos mecanismos de coesão: no texto os parágrafos estão soltos, e as frases estão apenas justapostas. Por não explicitar o referente “aprendizagem/aprendizado”, o texto parece dar saltos como no trecho abaixo:

Saber ajudar ao próximo, também serem apenas voluntários não trabalhar com isso.
(essa frase está justaposta a anterior e o leitor precisa fazer um grande esforço para fazer a ligação: é uma forma de aprender saber ajudar o próximo, pois há aprendizagem no trabalho

voluntário e não necessariamente é preciso trabalhar só no sentido de receber retorno financeiro)

Pois o texto diz que somos bancados pelo estado.

(aqui ele justifica por que razão defende o trabalho voluntário dos estudantes, isto é, porque o seu aprendizado é bancado pelo estado. Como a frase forma outro parágrafo, não se dá a ligação de causa e efeito que deveria. A mudança de parágrafo indica que ele vai iniciar outra ideia quando na verdade a ideia é de continuidade, e necessária à compreensão de sua intenção.)

b) continuidade lógico-argumentativa, que diz respeito ao estabelecimento da coerência: o aluno não apresenta de maneira clara e organizada no texto o seu ponto de vista (os alunos devem prestar serviços voluntários à comunidade carente) nem os argumentos que o sustentam, relacionando-os seja por relações de causa e efeito, seja por uma sequência lógica de fatos e ações, por exemplo. (ver parágrafos 1, 2, 3 e 4). No entanto, nesses quatro primeiros parágrafos, estão presentes suas ideias: a importância de fazer a faculdade, poder retribuir ao estado por ser bancado por ele e ao mesmo tempo aprender. Ao materializar no texto suas ideias, porém, ele vai e volta no texto, não sequencia nem hierarquiza os argumentos.

c) continuidade enunciativa – que diz respeito à intenção/ finalidade do discurso: no caso dessa proposta, o aluno deveria defender um ponto de vista, por se tratar de um artigo de opinião, que pertence ao âmbito da argumentação. Como vimos no item anterior, embora possamos perceber que haja intenção por parte do produtor do texto de defender um ponto de vista “os estudantes devem atender a comunidade após ter completado o seu estudo superior em escolas públicas” não há clareza na sua exposição. Os três últimos parágrafos parecem atestar mais sobre a importância de se fazer uma faculdade do que concordar ou não com a proposta de atender à população carente.

Ao analisar o texto do aluno a partir desses parâmetros, parece-nos que a intervenção do professor para trabalhar as fragilidades de escrita que o aluno apresenta poderiam estar no âmbito das operações não linguísticas. Poderiam ser propostos exercícios que orientassem o aluno a recuperar, analisar, selecionar e organizar as informações pertinentes nos textos de referência; ou a trabalhar as relações de causa e efeito entre as suas proposições; ou ainda fazer exercícios que desenvolvessem as operações necessárias para expor e para argumentar

com propriedade, apresentando, claramente, o ponto de vista defendido e o propósito, aspectos constituintes do gênero artigo de opinião.

Textos com esse grau de dificuldade são bastante frequentes e, muitas vezes, a intervenção do professor se limita a apontar as deficiências no material linguístico, tentando restabelecer a coesão e coerência do texto do aluno no nível da língua, por meios de estratégias como a reescrita do texto. Aliás, o processo de reescrever o texto, modelo de intervenção bastante comum, muitas vezes não surte efeito por não alcançar o aluno em sua maneira de pensar o texto, de articular o pensamento de forma a conseguir expressar suas ideias integrando-as na materialidade linguística.

Nossa proposta é, portanto, que a análise e a reflexão sobre os problemas de coesão e coerência nos textos dos alunos conduzam a uma intervenção que trabalhe os processos cognitivos que esses problemas evidenciam. Acreditamos que, antes de propor a reescrita, o professor pode trabalhar esses processos cognitivos e operações mentais em exercícios para que ao aluno, ao retomar o seu texto com problemas, possa compreender suas lacunas e preenchê-las de forma compreensiva e autoral.

Se ao ler um texto de aluno, em sua materialidade linguística, pudermos relacionar os problemas elencados às suas deficiências em relação a processos cognitivos e a operações mentais subjacentes ao ato de escrever, talvez possamos intervir de maneira mais eficiente, levando-o ao desenvolvimento de sua proficiência escritora.

Considerações finais

Temos acompanhado os baixos resultados alcançados no desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos seja pelos exames de avaliação formal da escola como ENEM e SARESP, seja pelos resultados em redações de vestibular bastante difundidos pela mídia. Em nossos cursos de formação continuada, acompanhamos também os depoimentos de professores, expondo uma situação de impotência no que se refere à sua intervenção para mudar esse estado de coisas.

Essa situação limite em que se encontra o ensino e a aprendizagem da escrita no que tange ao desenvolvimento da proficiência escritora é o que nos motiva a investigar o ato de escrever do ponto de vista sociocognitivo e interacional e a apresentar nossas reflexões.

Por um lado, asseveramos que a produção escrita é um trabalho ao qual estão subjacentes operações mentais complexas; admitimos também que escrever é resolver problemas constantemente, o que torna esse processo uma tarefa desgastante no plano cognitivo. Assumimos, portanto, que o ato de pensar está relacionado diretamente ao ato de escrever. Respaldados ainda por estudos recentes da Linguística Textual na perspectiva sociocognitiva e interacional, ratificamos que escrever é saber também integrar elementos extralinguísticos como referente, situação de comunicação, papéis e intenções, em estruturas e materiais linguísticos.

Por outro, consideramos as intervenções do professor no processo de produção escrita, notadamente no momento entre a sua devolutiva e a reescrita do aluno, como uma etapa essencial e promotora do desenvolvimento da proficiência escritora dos alunos.

Sendo assim, propomos outra forma de intervir no trabalho do aluno, investindo esforços não apenas no resultado de sua produção, mas estabelecendo relações entre o produto apresentado (sua redação) e os processos cognitivos subjacentes que o levaram a realizá-lo.

Enfim, preconizamos que a intervenção do professor deve ocorrer no processo de escrever e não apenas no resultado, tornando explícito para o produtor do texto, por exemplo, as operações que ele deve realizar para que expresse na materialidade linguística aquilo a que se propôs escrever. A partir da análise de uma primeira versão do texto do aluno, é possível propor exercícios que o auxiliem a desenvolver as operações necessárias à produção escrita, as quais nem sempre se explicitam ou são conscientes ao produtor de texto, tais como selecionar, comparar, hierarquizar, por exemplo.

Investir no pensamento da escrita, isto é, no próprio processo de escrever, pode ser uma forma de auxiliar alunos e professores a vencerem os desafios que se colocam em relação à produção escrita na escola, atualmente. A intervenção do professor no processo de escrever, decifrando as operações mentais e os processos cognitivos envolvidos a partir das deficiências do texto do aluno e exercitando esse pensar para escrever, pode ser um caminho para desenvolver a proficiência escritora no ensino e na aprendizagem da escrita.

Referências

CABRAL, A.L.T. **Interação, leitura e escrita: processos de leitura de perguntas de exames revelados pela escrita das respostas**. 2005. 199 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, PUC-SP. São Paulo, 2005.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. et al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p.225-261.

COIRIER, P; GAONAC'H, D.; PASSERAULT, J-M . **Psycholinguistique textuelle une approche cognitive de la compréhension et de la production des texts**. Paris: Armand Colin, 1996.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. Flagrantes da construção interacional dos sentidos. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p.129-144.

MARTINS, M. A. S. R. **Aprender a pensar: um desafio para a produção textual**. Bauru, SP: Canal 6, 2007.

PLANE, S. **Didactique et Pratiques d'Écriture Écrire au Collège**. Paris: Édition Nathan, 1994.

_____. Écriture, réécriture et traitement de texte. In: PLANE, S. e DAVID, J. **L'apprentissage de l'écriture – de l'école au collège**. (1996). Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

Van DIJK, T.A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Texto y Contexto: Semántica e Pragmática del Discurso**. Madrid: Cátedra, 1995.