

EIXO 2:

ESTUDOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO

A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO DO FUTURO DO PRESENTE NUM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Vanessa Isabely Costa e SILVA (FIP)
Carlos Magno Costa e SILVA (UFCG)

Resumo: Tanto a escola quanto o livro didático de língua portuguesa (LDP) possuem importantes papéis ao construir uma nova metodologia de ensino-aprendizagem que enfoque as múltiplas variedades linguísticas que a língua oferece. Nesse sentido, os estudos sociolinguísticos têm mostrado que dentro do contexto geral a língua é heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre se reconstruindo, pois se trata de um processo não concluído, uma atividade social que se realiza por meio dos interlocutores. De acordo com os estudos de Perini (2010), o futuro do presente pode ocorrer sob a forma simples ou de locução verbal, sendo esta última mais produtiva no português brasileiro, expressando algo em direção a uma certeza. Neste trabalho, procuraremos perceber como se encontra a abordagem do tempo verbal do futuro do presente na coleção de livros didáticos de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2011) voltadas ao ensino médio. A pesquisa é de caráter descritivo e exploratório, orientada pelos estudos sobre variação linguística baseados em Travaglia (2009); Bagno, (2007); Oliveira, (2006) e sobre uso do futuro do presente no Português Brasileiro em Perini, (2010); Oliveira, (2006); Corôa, (2005); Cunha & Cintra, (1985). O resultado da análise aponta um reconhecimento de mais de uma forma para expressar o futuro do presente. Dessa forma, através da exposição de formas de uso da língua diferentes daquelas presentes e impostas pela tradição da gramática, se reconhece um grande passo para mudar a ideologia de monolingüismo no Brasil, lançando luzes sobre a língua na nossa sociedade.

Palavras-chave: Variação; Futuro do presente; Livro didático.

1. Introdução

Utilizada como um conjunto de regras para aqueles que quisessem escrever obras literárias, surgem, por volta do século III a.C, em Alexandria, no Egito, estudos dedicados à linguagem, em especial a língua literária, os quais são chamados atualmente de Gramática Tradicional (também conhecida como GT). Dessa forma, os estudiosos alexandrinos preferiram abordar a língua escrita, de forma que toda e qualquer mudança e variação nas línguas sejam tomadas como erro, tendo essa ideia perpetuada no decorrer dos séculos até começar a ser revista por volta do século XIX e início do século XX. Nesse sentido, até hoje a Gramática tradicional (GT) prima pela valorização da norma considerada “padrão”, já que ela se dedica exclusivamente à língua escrita.

Já a Sociolinguística busca estudar a relação entre língua e sociedade de modo que tenha como característica essencial a primazia pela valorização das diversas formas dos discursos, considerando relevante toda e qualquer busca em erradicar preconceitos linguísticos, como também os estereótipos que ainda permeiam a nossa sociedade, de que para se “falar/escrever bem e corretamente” é necessário obedecer às normas da GT, aspecto esse de caráter extremamente elitista da sociedade.

Nesse contexto, o livro didático de língua portuguesa e a escola se constituem como elementos, com papéis fundamentais para se construir um novo método de

ensino/aprendizagem que enfoque as múltiplas variedades linguísticas oferecidas pela língua. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) conceituam a língua como uma atividade sociointeracionista e histórica, enfatizando o domínio das práticas das línguas escrita e falada. Com isso, coube ao ensino ajudar ao aluno a desenvolver uma mobilidade sociolinguística do aluno para compreender as variações linguísticas, de modo que desta forma, o PCN busca ir de encontro aos estudos dos fenômenos linguísticos, de modo que busque alterar o ensino dos conceitos de língua presentes em nossas escolas.

Diante disso, o Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLD-EM), a partir de 2005, vem incluindo a variação linguística como um critério de avaliação na abordagem do eixo dos conhecimentos linguísticos nas coleções destinadas a esse nível de ensino. Nesse quadro, torna-se relevante estudar as repercussões dessa orientação oficial sobre as propostas de livros didáticos.

Este artigo observa uma coleção de livros didáticos do Ensino Médio publicada em 2011, com o objetivo de verificar como se dá a abordagem para o ensino da variação verbal do futuro do presente na coleção de Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2011), para observar se há considerações relevantes sobre esse tempo verbal.

Para alcançar o objetivo acima descrito, além da introdução, três seções são apresentadas na organização deste artigo: a primeira consiste de uma breve revisão dos conceitos de norma e variação linguística, bem como das contribuições sobre os usos dos tempos futuro no português brasileiro; a segunda seção apresenta a análise da abordagem adotada na coleção selecionada para o ensino do futuro do presente; a terceira seção levanta alguns pontos para considerações finais do estudo realizado.

2. Revisão de literatura

2.1 Variação Linguística

Dentro de uma comunidade é evidente, não somente em tempos atuais como em outros tempos, a heterogeneidade que compõe o seu interior. No entanto, o fator variação até antes dos anos de 1960 não era considerado para a realização dos estudos da língua. Porém, através da iniciativa de um grupo de pesquisadores comandados por William Labov, tomam a variação como objeto de investigação dentro da Linguística, iniciando a partir daí, o desenvolvimento de uma área de pesquisa denominada de Sociolinguística.

Valendo-se da definição da sociolinguística como “o estudo da variação na língua ou, mais precisamente, como o estudo da variação no interior de comunidades da fala.” (Trask, 2006 p.277), temos que este ramo da linguística surgido na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) estuda a relação entre língua e sociedade, de forma que, tomando-se como objeto de estudo a diversidade linguística, correlacione variações dentro das relações entre expressão verbal e a diferenças existentes de natureza social, levando em conta os domínios sociais e linguísticos como estruturados e regulares.

A partir destes princípios, a Sociolinguística tem a pretensão de descrever e interpretar o comportamento linguístico dentro do contexto cultural, procurando definir

as regras sociais de uma comunidade, com base na observação da fala, supondo que a diversidade linguística se relacione com elementos como as identidades sociais do emissor ou falante e do receptor ou ouvinte, do contexto social e do julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio e dos outros acerca do comportamento linguístico.

Ainda sobre a variação linguística, Oliveira (2006) informa que:

“Tendo sido largamente demonstrado e discutido o caráter social da língua, já se dispõe de um campo da ciência linguística especificamente voltado para a covariação entre fenômenos linguísticos e sociais, a sociolinguística, equivalente, para outros, a uma dialetologia urbana ou vertical. Por ser impossível desvincular a língua de sua função sócio-comunicativa, a sociolinguística é entendida como um espaço de investigação interdisciplinar que estuda e correlaciona aspectos dos sistemas linguísticos e dos sistemas sociais, focalizando empregos concretos da língua.” (p. 44)

Neste sentido, a variação da língua portuguesa do Brasil que é falada por mais 190 milhões de habitantes, possui fatores como região de origem, profissão, grau de instrução, estilo pessoal, sexo, status social dentre outros para ser observada a variação. Com isso, os estudos sociolinguísticos mostram que a língua é heterogênea, múltipla, instável e variável, com constantes reconstruções, comprovando que não se trata de um processo concluído e estático, mas como uma atividade social realizada através da fala e da escrita, utilizando como intermediadores os interlocutores.

2.2. Tempo verbal do futuro

Em meio aos estudos das línguas, o verbo sempre foi classificado como uma classe a parte, sempre expressando um processo e apresentando como características de comportamento gramatical a marcação de tempo e a relação de concordância, sendo esse último um fenômeno recorrente, principalmente, no português escrito.

Neste sentido, é importante observar que em relação ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, grande parte dos materiais utilizados como livros didáticos e gramáticas tradicionais, apresentam em relação ao tema do futuro do presente apenas a forma simples, com apenas pequenas menções da forma do presente do indicativo expressando valor de futuro. Um exemplo desse fenômeno é apontado por Coelho (2006) ao observar que em Almeida (1992, p. 228) há uma conceituação de um diferente uso do indicativo com a forma perifrástica utilizando o verbo *ir* como auxiliar, seguido de um verbo no infinitivo, “Ação que irá realizar-se”.

Porém, os estudos mais recentes sobre a variação do tempo do futuro no Português Brasileiro (PB) apresentam uma forma diferenciada em relação aos aspectos morfossintáticos. De acordo com Oliveira (2006), a expressão do futuro apresenta seis formas diferenciadas, sendo duas formas simples e quatro por perífrase: a forma de futuro simples; a forma de presente; a perifrástica com o verbo *ir*, conjugado no futuro seguido de verbo no infinitivo; a perífrase formada pelo verbo *haver* conjugado, seguida

de preposição de, mais verbo no infinitivo e a perífrase composta do verbo haver conjugado no futuro, seguido da preposição de mais verbo no infinitivo.

Desta forma, observando a descrição da expressão do futuro realizada por Coelho (2006) é possível observar que o tempo do futuro é mais produtivo de formas do que somente os três tempos verbais (do presente, do pretérito e do subjuntivo), principalmente sob a forma de perífrases, em que os verbos ter e haver funcionam como verbos auxiliares e que são acompanhados de verbos no infinitivo para poderem representar a ideia de futuro. A mesma autora afirma, em relação ao Português Brasileiro escrito que “(...) embora o futuro simples continue a predominar na escrita, a perífrase com *ir* + infinitivo, da década de 70 para a de 90, atinge outros contextos que antes favoreciam a forma simples, mas ainda é minoritária.” (OLIVEIRA, 2006 p. 194).

Em Cunha & Cintra (1985: 393), o verbo é conceituado como “uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo”, que se distingue das outras classes de palavras por ser a que possui a função sintática obrigatória de predicado na estrutura das orações, apesar dessa função também desempenhada pelos substantivos e adjetivos.

Nos aspectos morfológicos, os mesmos autores constataam que o verbo “apresenta as variações de número, de pessoa, de modo, de tempo, de aspecto e de voz” Cunha & Cintra (1985:394) em que o tempo é a expressão do fato em que ocorre o verbo, sendo o tempo futuro o que designa um fato que ocorreu após o momento falado.

Ainda sobre tempo, em especial, aos tempos do futuro, os autores informam que no modo indicativo temos os tempos do futuro do presente e do pretérito, ambos formados nas formas simples através do acréscimo de terminações aos verbos e nas formas compostas pelo futuro do presente ou do pretérito simples do verbo ter seguido do particípio do verbo principal. Já no modo subjuntivo só há o tempo do futuro na forma simples e na composta, em que a primeira é formada pelo radical mais a partícula de infinitivo e a segunda pelo verbo ter ou haver conjugados no futuro mais verbo no particípio.

Diferenciando-se dos demais por apresentar de forma bastante sintética o tempo verbal, Perini (2010) o considera o lexema verbal como o mais produtivo da língua e que “são palavras que se opõem em tempo, modo, pessoa e número” (p.307), incluindo não só as formas simples, ou seja, aquelas que são formadas por apenas uma palavra, como também as formas compostas que podem ser constituídas da seguinte forma: ter + particípio verbal, estar + gerúndio e ir+ infinitivo.

Opondo-se a Cunha & Cintra, Perini considera a presença do tempo futuro do Português Brasileiro somente no modo subjuntivo, o qual possui a mesma forma nos verbos regulares e que aos poucos avançam também para os irregulares. Perini salienta que o futuro simples “é de uso muito raro no PB, e pode ser considerada uma forma própria do padrão escrito”, já que a noção de futuro é mais produtiva através da construção composta do verbo auxiliar *ir* + infinitivo, apesar de também poder ser expresso pela forma simples, enquanto que a recorrência do futuro do pretérito (condicional) aparece no Português Brasileiro com uso em duas situações: como expressão de algo que houvesse ocorrido teria passado ou como uma forma polida, sendo esta última facilmente substituída pelo imperfeito do indicativo.

Dialogando com as ideias de Perini, Corôa (2005) defende que “o futuro, qualquer que seja sua ligação por natureza com o possível, o virtual e o incerto, expressa sempre um pensamento que parte do possível para a certeza: interpretações

antecipadas sobre esse movimento fornecem os empregos temporais” (CORÔA, 2005.p.56). Nesse sentido, comprovam-se as tendências da expressão verbal do tempo futuro apontadas por Oliveira (2006):

A variação entre as formas de expressão do futuro verbal em português é mais acentuada, atualmente, entre as variantes sintética (futuro simples) e analítica (futuro perifrástico). Tendo como hipótese uma mudança morfossintática em curso, não se descarta, porém, que essa mudança passa também pelo domínio semântico, pragmático e discursivo. (OLIVEIRA, 2006 p. 53)

Com isto, é possível perceber que as expressões verbais do futuro apresentam mais de uma forma para enunciar a mesma ideia, sendo este processo de modificação de formas ainda se encontra em um estágio inicial devido à conservação presente nos materiais didáticos das formas simples do futuro, fazendo com que este processo se encontre por enquanto apenas no nível morfossintático do Português Brasileiro.

3. Análise da coleção

Foi escolhida para a análise do tempo verbal do futuro do presente a coleção Língua Portuguesa Linguagem e Interação, com autoria creditada a Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, de 2011, publicada pela editora Ática, contendo três volumes. A coleção é voltada para o ensino médio e foi escolhida por ser uma das mais utilizadas nos colégios estaduais da região da Paraíba.

Na coleção de Faraco, Moura & Maruxo Jr. (2011), o conteúdo de língua portuguesa é dividido em oito seções: Para entender o texto, As palavras do contexto, Gramática textual, Literatura: teoria e história, Linguagem oral, Língua-análise e reflexão, Prática de linguagem e Produção escrita. Vale destacar, a seção sobre a língua falada, assunto o qual não é tão abrangido nos materiais voltados ao ensino.

O conteúdo sobre verbo encontra-se presente no primeiro volume da coleção, sendo abordado nas seções de Língua- análise e reflexão e Prática de linguagem, distribuídos em dois capítulos deste volume. O assunto do futuro do presente está junto com os demais tempos do futuro abordados no capítulo 10, especificamente, da página 292 a 297.

O assunto é introduzido através de um fragmento de um texto na seção Língua-análise e reflexão, o qual possui, logo em seguida, questões de interpretação de texto, o que mostra que os autores realizam inicialmente uma contextualização para poder mais a frente vir a conceituar o conteúdo, o qual traz uma descrição dos tempos verbais do futuro tanto das formas simples, como também das perifrásticas, como pode se observar no trecho a seguir:

“Em português, no modo indicativo, há quatro tempos que expressam o futuro: o futuro do presente, o futuro do presente composto, o futuro do pretérito simples, o futuro do pretérito composto”. (Faraco, Moura & Maruxo Jr. 2011, Vol. 1 p. 293).

Logo após a conceituação, aplica-se um exercício de três questões, trabalhando os usos dos tempos verbais, nas formas simples e perifrásticas. Num segundo momento, ainda dentro da mesma seção, a temática é abordada sob o título “A expressão do futuro e os níveis de linguagem”, em que se mostra que na situação de fala informal, há uma utilização maior das locuções verbais do que da forma do futuro do presente, como se ver no trecho a seguir:

“Numa situação de fala informal (uma conversa entre dois amigos, por exemplo), dificilmente utilizamos o futuro do presente do indicativo. Em seu lugar, empregamos outras expressões verbais. Observe:

Amanhã não *tem* aula

Nessa frase, o verbo *ter*, mesmo expressando futuro, está no presente do indicativo.

Para expressar o futuro do presente, dependendo da situação de comunicação, do nível de linguagem e do gênero do texto, são empregadas *locuções verbais* (a mais comum é *verbo ir + indicativo*) ou o presente do indicativo”(Faraco, Moura & Maruxo Jr. 2011 Vol. 2 p. 295).

Tomando como base esse trecho, podemos observar que os autores fazem o confronto das formas padrão e coloquial, de forma que acabe trazendo para o aluno o conhecimento de há mais de uma forma para expressar a ideia do futuro, apesar da norma-padrão idealizar o futuro do presente.

Para reforçar a ideia do futuro nos diferentes registros de linguagem, os autores aplicam um exercício contendo duas questões pedindo a reescrita de frases em que se substitua as formas verbais da linguagem padrão pelas empregadas pela linguagem coloquial, com o objetivo de completar a assimilação das variantes linguísticas referentes ao futuro.

Já na seção denominada “Prática de linguagem”, o tempo verbal do futuro é abordado com um foco muito voltado ao uso. Inicia-se, o assunto trazendo um trecho extraído de um livro, em que se possa observar como ocorre o tempo do futuro. Ao final desta seção, há um exercício contendo duas questões, em que na primeira busca-se do aluno o efeito de sentido que as formas verbais, sejam simples ou composta, procura expressar.

A segunda questão também busca os efeitos de sentido que cada forma verbal pode apresentar. Os autores sugerem a organização dos alunos em trio para responder a questão que pede a reescrita da seguinte frase: “Em uma loja, o (a) vendedor (a) tenta convencer um (a) jovem a comprar determinado par de tênis ”(Faraco, Moura & Maruxo Jr. 2011, Vol. 2 p.296), utilizando o futuro do presente simples para expressar o futuro, a locução verbal *ir* no presente do indicativo + o verbo no infinitivo e apenas no presente do indicativo, fazendo com se busque do aluno a percepção de quais sentidos cada forma de expressar possui.

Portanto, a análise da coleção nos permite afirmar que a abordagem apresentada por Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2011) trata a temática de maneira mais próxima às

formas verbais que estão sendo utilizadas, levando em conta a variação linguística. Entretanto, os autores não deixam de mostrarem as formas tradicionais dos tempos verbais do futuro, como no caso da forma do futuro do presente que é apresentada como uma forma mais produtiva no português brasileiro escrito.

4. Considerações Finais

Neste trabalho procuramos perceber como se encontram a abordagem do tempo verbal do futuro no livro didático de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2011) apresenta uma abordagem diferenciada. Inicialmente, os autores trabalharam o tempo futuro em dois momentos, sendo o primeiro uma observação das coocorrências das variantes padrão e coloquial, permitindo observar outras formas de uso da ideia de futuro, além daquelas presentes na norma-padrão escrita. No segundo momento, os autores focam o seu trabalho tanto na questão das ocorrências de uso do futuro, como também leva a questionar quais os efeitos de sentido que cada uma dessas formas pode expressar.

De modo geral, registram-se avanços na abordagem da variação linguística aplicada ao futuro dos verbos, na coleção analisada. É importante ressaltar que a análise aqui realizada tenha se limitado a apenas a essa coleção, o presente estudo pode servir para evidenciar a presença das contribuições da Sociolinguística no ensino de conteúdos específicos de língua portuguesa, levando-se em conta a abordagem variacionista.

Dessa forma, reconhecer essa heterogeneidade é um grande passo para mudar a ideologia de monolinguismo no Brasil, lançando luzes sobre a heterogeneidade da língua na nossa sociedade, além de ajudar a desconstruir a noção de erro presente na Gramática Tradicional, através da exposição de formas de uso da língua diferentes daquelas formas presentes e impostas pela tradição da gramática.

Referências bibliográficas

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos de português**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português brasileiro**. 5ª ed. 5ª reim. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARACO, Carlos Emílio. MOURA, Francisco Marto de. MARUXO JR, José Hamilton. **Língua Portuguesa Linguagem e Interação**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2011. 3 v. Vol. 1.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. **O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TRASK, R.L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução: Rodolfo Ilari. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. —14. ed. —São Paulo.

RELAÇÕES SEMÂNTICO-LEXICAIS E COESÃO TEXTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Alessandra Magda de MIRANDA (PROLING / UFPB)
Mônica Mano Trindade FERRAZ (UFPB)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões a respeito do papel das relações semântico-lexicais no processo de produção textual, concebendo o léxico como elemento essencial à organização interna do texto. Para a realização do presente estudo, partimos da suposição de que parte dos problemas de coesão apresentados nos textos dos alunos relaciona-se à falta de conhecimento das relações semântico-lexicais e de sua função na arquitetura textual. A fim de averiguar esta hipótese, pretendemos analisar os recursos de coesão presentes (ou não) em textos produzidos por alunos e, dentre os problemas constatados, apontar quais poderiam ser solucionados a partir de maior conhecimento do léxico e suas relações semânticas. O *corpus* constitui-se de textos produzidos por alunos do segundo ano do ensino médio de uma escola de Campina Grande-PB. Tais produções resultaram do nosso trabalho docente, nas referidas turmas, e foram produzidos no início da execução de uma sequência didática elaborada de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada à luz dos pressupostos teóricos da Semântica e da Linguística Aplicada. Para tanto, tomaremos como base os postulados de Antunes (2012), Henriques (2011), Ilari & Geraldi (2006), Ilari (1997), no que diz respeito ao ensino do léxico, em específico, no que se refere às relações semântico-lexicais; as considerações de Koch (2012), Bronckart (2009), no que tange à organização interna do texto, em específico a coesão. Os resultados desta pesquisa evidenciam a necessidade e a importância de questões referentes ao léxico, como as relações semântico-lexicais, passarem a integrar o ‘grupo’ dos conteúdos abordados nas aulas de língua materna, tendo em vista sua função/contribuição na construção do texto.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Estudo do léxico. Coesão textual.

1. Considerações iniciais

Considerando os postulados de alguns documentos oficiais reguladores do ensino em nosso país, é possível afirmarmos que um dos maiores objetivos do componente curricular *língua portuguesa* é desenvolver nos educandos a competência comunicativa. Tal finalidade implica possibilitar aos alunos a compreensão da linguagem em seu caráter interacional e da língua como instrumento por meio do qual os indivíduos agem e interagem socialmente. Nesse sentido, faz-se necessário que no ensino de língua materna o texto, enquanto ação de linguagem, seja concebido principal objeto de estudo.

Isto posto, convém ressaltar que tomar tal elemento como objeto de ensino-aprendizagem vai além de desenvolver nos alunos as habilidades de codificação e decodificação, pois requer a realização de ações que levem os educandos a lidar com os textos tanto lendo-os, interpretando-os e atribuindo-lhes sentido, como produzindo-os e compreendendo como ocorre sua construção.

Cientes de que a compreensão do processo de elaboração/organização de um texto requer o entendimento tanto de questões referentes à constituição do gênero em si e ao contexto de produção, como dos elementos linguísticos, buscamos, neste artigo, refletir a respeito do léxico, enquanto elemento essencial à organização interna de um texto.

Sabemos, contudo, que, por um bom tempo, as atividades de estudo do texto e de suas unidades composicionais ocuparam espaço inferior nas aulas de língua materna. E, atualmente, embora algumas modificações tenham ocorrido e abordagens voltadas ao ensino da escrita estejam se tornando mais recorrentes, o trabalho com as unidades composicionais continua sendo deixado de lado na sala de aula.

Dentre essas questões raramente abordadas nas aulas de língua portuguesa podemos encontrar algumas temáticas referentes ao estudo do léxico como, por exemplo, as relações semântico-lexicais que, embora sejam fundamentais para organização interna do texto, dificilmente são analisadas sob tal perspectiva. Estudiosos, como Ilari (1997) e Antunes (2012), ao discutirem essa problemática, afirmam que as reflexões didáticas sobre o léxico ocupam uma posição marginal, pois, geralmente, ocorrem apenas durante análises rápidas dos processos de formação de palavras ou nos exercícios de listagem de palavras e frases dissociadas do texto, para apontar as ‘relações de sentido entre termos’.

Nesse sentido, podemos afirmar que as reflexões acerca do léxico têm se configurado, no âmbito escolar, como atividades secundárias, insignificantes e irrelevantes que, quando ocorrem, não são concebidas na perspectiva da textualidade, isso porque tal elemento linguístico tem sido concebido, na maioria das vezes, fora de seu funcionamento sintagmático, desconsiderando-se uma de suas principais funções: a intervenção na arquitetura do texto, sua atuação direta na progressão textual.

A ausência de ações pedagógicas que explorem tais conhecimentos tem refletido no desempenho dos alunos ao realizarem determinadas atividades, principalmente aquelas de exploração da escrita. Enquanto docentes, ao estabelecermos contato direta ou indiretamente com os discentes da educação básica, percebemos que um dos problemas mais frequentes em suas produções escritas tem sido o estabelecimento do mecanismo de textualização denominado coesão textual. Acreditamos que tal fato relaciona-se à falta de conhecimento, por parte desses indivíduos, do que vem a ser o mecanismo da coesão e de quais recursos e procedimentos coesivos podemos nos utilizar durante a produção de um texto, como é o caso da coesão lexical, que é estabelecida por meio de algumas relações semântico-lexicais.

Em vista disso e cientes do papel desempenhado pelas relações semântico-lexicais na arquitetura textual, propomo-nos a analisar os recursos coesivos, estabelecidos por meio do léxico, presentes (ou não) em textos produzidos por alunos de ensino médio e apontar, dentre os problemas constatados, quais poderiam ser solucionados a partir de um maior conhecimento do léxico e suas propriedades semânticas.

Para tanto, tomamos como *corpus* textos produzidos por estudantes de uma turma de segundo ano do ensino médio, de uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Campina Grande-PB. Tal material resultou do trabalho docente realizado nas referidas turmas, foi elaborado no início da execução de uma sequência didática, planejada e executada conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e constitui um recorte do *corpus* produzido e analisado em nossa

pesquisa de mestrado, ainda em andamento, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada à luz dos pressupostos teóricos da Semântica e da Linguística Aplicada. Para sua operacionalização, tomamos como base as considerações de Koch (2012) e Bronckart (2009), no que tange à organização interna do texto, em específico a coesão; e nos postulados de Antunes (2012), Henriques (2011), Ilari & Geraldi (2006), Ilari (1997), no que diz respeito ao ensino do léxico, em específico, no que se refere às relações semântico-lexicais.

2. O léxico e a organização interna do texto

Quando asseguramos que o texto deve ser concebido como objeto de estudo nas aulas de língua materna, baseamo-nos nos pressupostos da linguística textual que asseguram que trabalhar com a escrita em sala de aula não significa simplesmente explorar exercícios de construção de frases aleatórias, de decodificação ou codificação de um texto, enquanto atividade que se completa/finaliza quando, por falta do que dizer, põe-se um ‘ponto final’ ou atinge-se um determinado número de linhas. Tomamos como base a proposta de levar alunos e professores a perceberem que trabalhar com a escrita significa trabalhar com textos, lendo-os, interpretando-os, produzindo-os e, principalmente, compreendendo como ocorre a sua produção, conforme afirmamos anteriormente.

Nesse sentido, corroboramos com Leal (2003, p.54) ao afirmar que tal trabalho implica “pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor”. Em outras palavras, significa conceber a linguagem sob a perspectiva *sociointeracionista*, o que implica enxergar o texto como o elo de comunicação entre o locutor/autor e o(s) seu(s) interlocutor(es)/leitor(es) e a sala de aula como espaço dessa interação, lugar propício para o diálogo entre sujeitos.

No entanto, para que tal ‘diálogo’ seja efetivamente concretizado é necessário que os alunos sejam instruídos não só a interpretar as produções que lhes são direcionadas, mas também a elaborar textos claros o suficiente para serem compreendidos/interpretados por outros indivíduos, para isso é necessário que eles conheçam quais elementos possibilitam/influenciam o/no processo de elaboração textual. Para tanto, é preciso levá-los a compreensão de que tal processo envolve questões tanto de natureza contextual quanto de natureza linguística.

No âmbito das questões contextuais temos o *contexto de produção* que, segundo Bronckart (2009, p.93), “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado”. Tais parâmetros englobam as influências provenientes do lugar (físico) e do momento em que se dá a produção, dos objetivos (efeitos pretendidos) do sujeito produtor e do lugar (posição) social ocupado tanto pelo locutor como pelo interlocutor.

No que se refere às questões de natureza linguística convém ressaltarmos que essas são responsáveis pela arquitetura interna do texto, que segundo os postulados Bronckartianos, pode ser vista como uma espécie de folhado constituído por camadas

superpostas e interdependentes, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e ou mecanismos enunciativos.

De acordo com essa perspectiva, a camada mais profunda desse folhado textual é a *Infraestrutura geral do texto* que é constituída pelo plano geral, que se refere à organização do conteúdo temático, ou seja, à organização “do conjunto de informações que nele [no texto] são explicitamente apresentadas, isto é, que são que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART, 2009, p. 97, grifo nosso). Por tal razão, exploram-se nesse nível as informações referentes aos tipos de discurso que o texto apresenta; às diversas maneiras de articulação entre esses tipos de discurso; aos modos de planificação de linguagem desenvolvidos no interior do plano geral, ou seja, as sequências (explicativas, argumentativas, descritivas, narrativas, etc.) e as demais formas de planificação (scripts e esquematizações) presentes no texto. A organização do texto, nesse nível, é determinada por algumas particularidades, como: o gênero, a extensão, a natureza do conteúdo temático e as condições de produção.

Na camada intermediária, encontram-se os *mecanismos de textualização*. Esses “contribuem para marcar ou “tornar visível” a estruturação do conteúdo temático” (BRONCKART, 2009, P.119), ou seja, são os responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática. Ainda segundo Bronckart (BRONCKART, 2009, p.260), tais mecanismos possibilitam a organização dos elementos que constituem o conteúdo temático “em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste” (BRONCKART, 2009, p.260). Tal camada é, portanto, constituída pelos recursos da conexão, da coesão nominal e da coesão verbal, que juntos explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e temporais.

O mecanismo da conexão é realizado por meio dos organizadores textuais (conectores) e marca as grandes articulações da progressão temática, ou seja, sinaliza as relações entre estruturas, estabelecendo entre elas algum tipo de relação semântica. Já os mecanismos de coesão, de um modo geral, “marcam relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas da frase” (BRONCKART, 2009, p.263). De modo mais específico, os recursos de coesão nominal são responsáveis pela introdução de argumentos/informações/personagens e pela organização da retomada dos mesmos ao longo do texto, procedimentos esses que convergem para a produção dos efeitos de estabilidade e de continuidade. E os de coesão verbal marcam as retomadas entre séries de predicados e/ou de sintagmas verbais, evidenciando, portanto, as “relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 2009, p. 273).

Em suma, podemos afirmar que o procedimento da conexão estabelece a organização dos segmentos do texto, evidenciando as relações existentes entre os diferentes níveis de sua organização; a coesão nominal introduz e retoma novas unidades significativas; e a coesão verbal organiza temporal e hierarquicamente as ações expressas no texto.

Por fim, no nível mais superficial, encontram-se os *mecanismos enunciativos*. Esses cooperam para a sustentação da coerência pragmática do texto, visto que elucidam os posicionamentos enunciativos; as vozes, que podem ser do autor empírico, sociais ou de personagens; e as modalizações do enunciador, que são avaliações (julgamentos, sentimentos, opiniões) sobre questões do conteúdo temático. De um modo geral, eles atuam diretamente na orientação da interpretação do texto pelos leitores.

Tendo em vista a disposição das camadas, a importância delas para a estruturação do texto e os recursos linguísticos presentes em cada um desses níveis, é possível percebermos que o léxico atua como elemento essencial para o estabelecimento de um dos mecanismos de textualização: a coesão nominal, que segundo Bronckart (2009, p.268), consiste no procedimento que explicita “as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais”. Cientes de cabe a tal mecanismo realizar a introdução e retomada de temas, personagens e informações, ou seja, estabelecer nexos coesivos no texto e de que as relações semântico-lexicais nos possibilitam a construção de alguns desses nexos, torna-se evidente a importância de o estudo do léxico estar associado ao estudo da produção de texto.

Nesse sentido, vejamos melhor como se dá essa relação entre léxico e coesão textual.

3. Léxico e coesão textual

De acordo com Koch (2008, p.45), a coesão constitui um recurso essencialmente semântico, visto que “diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”. Sendo o texto uma ação de linguagem, isto é, um elemento cuja maior finalidade é a efetivação da comunicação/interação entre sujeitos, é evidente a necessidade de diversos componentes que viabilizem a constituição de seu sentido, ou seja, a sua significação, e, nesse sentido, a autora aponta a coesão como sendo um desses recursos.

Coadunando com essa ideia, Paladino *et al.* (2006, p.10) definem esse mecanismo como sendo o “responsável pela clareza e precisão das ideias do texto”. Tal asseverativa só reforça a relação existente entre o mecanismo de coesão e a constituição de sentido do texto.

Reforçando essa tese, Koch, em obra posterior, ressalta que podemos definir a coesão textual como

uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para sua interpretação.[...] por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar o texto. [... Em outros termos, a] coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. (KOCH, 2012, p.16-18, grifos da autora)

Em suma, podemos afirmar esse mecanismo de textualização diz respeito ao estabelecimento das relações de sentido entre os dados da ação de linguagem, ou seja, compreende o encadeamento semântico entre termos, o que nos permite retomar, reiterar ou remeter a algo designado através de alguma outra expressão. Por essa razão,

é possível afirmarmos que esse procedimento contribui para a composição e compreensão da unidade de sentido do texto.

Em consonância com tais ideias, Antunes (2005, p.47) já assegurara que a coesão textual constitui “a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática. [Assim, sua função é] criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados”. Em outras palavras, trata-se de um mecanismo realizado, basicamente, por meio de relações semânticas que vão sendo instituídas ao longo do texto.

Nesse sentido, convém refletirmos um pouco a respeito dos recursos linguísticos que estabelecem o critério de textualidade em questão. Em linhas gerais, podemos afirmar que trata-se de um fenômeno realizado por meio do nosso sistema léxico-gramatical e que, portanto, materializa-se em um texto tanto pela utilização de itens gramaticais, como de itens lexicais¹. Assim, vale ressaltar que interessam-nos, no momento, apenas os procedimentos e recursos coesivos realizados por meio do léxico.

Quando falamos em utilização dos itens lexicais para estabelecimento da coesão, referimo-nos às retomadas e/ou substituições realizadas pelo uso de sinônimos, hipônimos/hiperônimos e caracterizadores situacionais, bem como aos nexos de associação estabelecidos a partir da utilização de palavras semanticamente próximas. Nesse sentido, convém lembrarmos, brevemente, alguns dos conceitos atribuídos a tais relações.

No que se refere à *sinonímia* podemos defini-la como sendo a relação de equivalência/aproximação entre os sentidos de algumas palavras em um determinado contexto. Assim como a significação das palavras, tal relação constitui um fenômeno essencialmente contextual, visto que o que determina se dois termos se equivalem semanticamente é a situação na qual tais itens estão sendo utilizados. Reforçando tal assertiva e reiterando/descartando a possibilidade de existência de sinônimos perfeitos, trazemos à baila os postulados de Ilari e Geraldi (2006, p.46), ao afirmarem que “a significação de uma palavra é o conjunto de contextos linguísticos em que ela pode ocorrer, então é impossível encontrar dois sinônimos perfeitos”.

Essa relação de equivalência de sentido tem como função primordial o encadeamento das informações de um texto, que contribui para a constituição da unidade de sentido de uma ação de linguagem. Logo, podemos afirmar que a substituição lexical por meio dos sinônimos contribui para que se mantenha a continuidade temática, seja de um parágrafo específico, seja do texto como um todo, pois possibilita a formação dos nexos que marcam a sequência textual. De acordo com Antunes (2005, p.100), essa substituição repercute “no caráter informativo e na força persuasiva do texto, pois pode elevar o grau de interesse do interlocutor pela forma como as coisas são ditas”.

Além disso, as substituições realizadas pelo uso de sinônimos contribuem para o estabelecimento da continuidade temática, pois formam um elo entre as informações apresentadas, possibilitando a constituição da unidade de sentido do texto. Nas palavras

¹ Considerando a definição apresentada por Antunes (2012), denominam-se unidades do léxico termos cujo significado remete a elementos do mundo extralinguístico, do mundo da experiência, seja ela real ou fictícia, ou seja, unidades que nos permitem estabelecer vínculos entre a língua e a experiência, tais como: substantivos, adjetivos, verbos e alguns advérbios. Já as unidades gramaticais correspondem àquelas cujo significado é definido em função da gramática da língua, pois remete ao interior do sistema linguístico, como as preposições, os artigos, os pronomes, entre outros.

de Antunes (2005, p.102, grifos da autora), são “nós que ligam subpartes do texto. Elas tecem o texto; elas são elementos de sua organização e construção”.

Outra relação semântico-lexical que pode ser utilizada como recurso para o procedimento da substituição lexical é a hiperonímia. De acordo com Antunes (2005, p.102), consideram-se hiperônimos “palavras gerais, palavras superordenadas ou nomes mais genéricos, com os quais se nomeia uma classe de seres ou abarcam todos os membros de um grupo”. Para compreendermos tal definição, é preciso considerarmos que algumas palavras podem apresentar um sentido mais restrito e outras um sentido mais geral. De modo que a relação estabelecida entre uma palavra de sentido mais geral e outra de sentido mais específico constitui a hiperonímia, enquanto que a relação entre um termo de sentido mais específico e outro mais genérico constitui a hiponímia. Segundo Lyons (1979, p.483), tais relações de sentido entre possibilitam-nos sermos mais “genéricos ou mais específicos de acordo com as circunstâncias”.

Assim, os termos de significação mais geral/genérica são chamados de hiperônimos, porque podem abarcar em seu significado nomes de outros elementos pertencentes à mesma classe, como por exemplo, animal pode ser considerado hiperônimo de cobra, cavalo, coelho, cachorro, leão e baleia, visto que todos esses elementos podem ser considerados pertencentes à classe dos animais. Consequentemente, cobra, cavalo, coelho, cachorro, leão e baleia são hipônimos de animal, pois, além de conterem todos os traços caracterizadores da classe dos animais, têm propriedades que os distinguem uns dos outros.

De acordo com Henriques (2011), a hiponímia e a hiperonímia são ferramentas coesivas importantes que nos auxiliam na construção do texto, pois podem ser substituídos um pelo outro para promover o encadeamento das partes do texto.

No tocante a essa questão, Antunes (2012) assegura:

Os hiperônimos podem ser usados para retomar uma referência feita a um nome hiponímico (em um texto, a expressão ‘o animal’ pode retomar, em caráter de equivalência, inclusive uma referência feita ao indivíduo ‘gato’). Essa possibilidade de os hiperônimos poderem funcionar como retomadas textuais de qualquer um de seus hipônimos faz deles uma classe bastante produtiva em textos de certa extensão, embora haja algumas restrições discursivas em relação a tais substituições. Mesmo assim, pode-se afirmar que os hiperônimos abrem significativamente o leque de opções com que se pode conseguir a necessária reiteração que marca a sequência coesa dos textos coerentes. (ANTUNES, 2012, p.38).

Por fim, a substituição lexical pode ser realizada por meio de outro recurso denominado por Antunes (2005/2012) como uso de caracterizadores situacionais / descrições definidas que, segundo Moura (2006, p.17, grifos do autor), “são expressões que fazem uma certa descrição de um ser específico. Esses sintagmas nominais (que, na terminologia de Frege (1978), indicam o sentido de um referente) servem para fazer referência, assim como os nomes próprios”.

Como exemplo de descrições definidas esse autor apresenta a sentença utilizada inicialmente por Frege (1978):

(1) Quem descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias morreu na miséria.

(2) Kepler morreu na miséria.

E explica que a expressão ‘*Quem descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias*’ faz referência a Kepler e, portanto, pode substituí-lo sem causar nenhuma alteração de sentido. Tal expressão não só faz referência ao termo/indivíduo *Kepler*, mas apresenta uma informação a respeito dele.

De acordo com Koch (2004), o uso desse tipo de expressão aponta que se optou por priorizar um aspecto dentre tantos outros capazes de caracterizar o referente, tais escolhas são acontecimentos contextuais e estão relacionadas às intenções do produtor do texto. Ainda segundo essa autora, as descrições definidas podem desempenhar num texto a função avaliativa, pois podem “trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido” (KOCH, 2004, p.252). Elas podem ainda ajudar o produtor a introduzir as informações a respeito do referente ou “dar a conhecer ao interlocutor, com os mais variados propósitos, propriedades ou fatos relativos ao referente que acredita serem desconhecidos do parceiro”.

A esse respeito, Antunes (2005/2012) afirma que essas expressões, além de fazerem a referência, introduzem uma espécie de caracterização/definição do objeto referido, por tal fato, a realização e compreensão dos nexos estabelecidos por meio desse tipo de substituição requer não só o conhecimento linguístico, mas também o conhecimento extralinguístico/de mundo, visto que a atribuição dessas caracterizações só é possível a partir das informações que o falante tem a respeito do seu referente.

Nesse sentido, ela assegura:

Lançar mão deste recurso, no entanto, mobiliza antes de tudo, nosso conhecimento de mundo. Ou seja, nesse tipo de substituição, o conhecimento da língua, apenas, é insuficiente; pelo contrário, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação imediata, dos episódios do dia a dia é que são mais significativamente mobilizados. As substituições são autorizadas pelas informações que se tem na memória acerca das entidades envolvidas. (ANTUNES, 2005, p.111)

Dessa forma, ao trabalhar com esse recurso em sala de aula, além do trabalho com os conhecimentos linguísticos, o professor deve explorar os conhecimentos extralinguísticos de seus alunos, ajudando-os a perceber a importância de ambos no processo de elaboração de textos. E mais, os alunos poderão perceber/compreender que a substituição não se limita a um recurso utilizado simplesmente para evitar a repetição de termos, mas que atua diretamente no processo de organização/estruturação e estabelecimento da unidade de sentido dos textos.

Isto posto, passemos a análise do *corpus* de nossa de nossa estudo.

3.1. A coesão lexical em textos de alunos do Ensino Médio

Partindo das considerações até aqui apresentadas, interessamo-nos em verificar se os alunos de ensino médio tem conhecimento dos recursos coesivos ora discutidos e se os utilizam ao produzirem seus textos. Para tanto, escolhemos uma turma de segundo ano do ensino médio, na qual ministramos as aulas de língua portuguesa, para desenvolvermos algumas atividades pedagógicas que nos possibilitassem averiguar tal questão.

Cientes de que o trabalho com a produção textual consiste numa atividade recursiva e processual, adotamos como estratégia metodológica a utilização de uma Sequência Didática (SD), conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visto que tal procedimento consiste na elaboração de um conjunto de atividades vislumbrando o estudo da língua e de um gênero textual, em específico, além de nos possibilitar trabalhar com a produção de texto respeitando as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita. Nesse sentido, elaboramos uma SD de estudo do artigo de opinião, na qual foram contemplados momentos de leitura, escrita e análise linguística.

Tendo em vista os objetivos deste artigo, apresentaremos, neste momento, apenas os resultados da primeira etapa da SD, a *produção inicial*, instante no qual os alunos foram levados a realizar a primeira escrita do gênero. Tal atividade foi realizada após algumas discussões acerca da temática “*Drogas e adolescência*” e consistiu na solicitação de produção de um artigo de opinião sobre um dos seguintes temas: *Tráfego de drogas nas escolas*, *Legalização da maconha* e *Internação compulsória*.

Cientes da necessidade de delimitação de um *corpus* para o presente estudo, selecionamos, dentre o material coletado, alguns textos que são representativos dos resultados a que chegamos após a análise das 22 produções.

Embora, de um modo geral, esses textos apresentem problemas de diversas ordens como, por exemplo, inadequação ao gênero, fuga da proposta, ausência dos elementos básicos de um artigo de opinião (tese, argumentos e contra-argumentos), problemas de estruturação sintática, problemas de coesão e coerência, inadequação às regras de concordância e regência nominal/verbal, acentuação, pontuação, ortografia, dentre outros, analisaremos apenas as questões referentes ao estabelecimento (ou à ausência) da coesão textual pelo uso de unidades lexicais.

Texto 01

A legalização da maconha

Quando falamos “**descriminalização da maconha**” geralmente gera comentários esse é um **assunto polêmico**.

Antes de dizermos se somos **contra** ou **a favor** devemos ver os pontos **bons** e **ruins**.

Pra quem não tem familiares **drogados** é ruim **essa ideia**, mas quantas mães não vão ter seus corações aliviados por saberem que seus filhos não vão ser presos porque estão fumando **maconha**; Eu acredito que os **usuários** poderiam pelo menos ter consciência de ir trabalhar pra sustentar seus **vícios**, parar de roubar, ou bater nos seus pais por dinheiro. Podemos comparar a **legalização da maconha** com a prostituição, a prostituição gera violência, assim como a maconha, quantas vezes passa no jornal que uma garota da noite morreu ou alguém morreu por **acerto de conta**? E a prostituição não é liberada, de carteira assinada e tudo, então, devemos dar um voto de confiança a novas ideias.

(Aluna do 1º ano do EM)

Constatações:

1. Uso do procedimento da substituição por sinônimos e por expressões genéricas
2. A seleção de termos que formam campos associativos
3. Associação semântica através da antonímia

Como é possível perceber, apesar de apresentar problemas de diversas ordens, o texto acima revela que o autor utiliza-se de alguns recursos coesivos estabelecidos a partir de unidades lexicais.

Primeiramente, verificamos que ele realiza a referência por meio do uso de um caracterizador situacional: *descriminalização da maconha* → *assunto polêmico*. De acordo com Antunes (2005), “as substituições são autorizadas pelas informações que se tem na memória acerca das entidades envolvidas”, desse modo, ao realizar essa substituição, a aluna revela ter acionado o seu conhecimento extralinguístico que aponta que, em nossa sociedade, a temática em questão é considerada polêmica.

Posteriormente, encontramos um caso de substituição por expressão genérica, quando o autor retoma *descriminalização da maconha* através da expressão *essa ideia*. Tal artifício estabelece, nessa parte do texto, um nexos de correferencialidade, visto que as duas expressões referem no discurso o mesmo objeto. (Cf. ANTUNES, 2005, p.110).

Mais adiante, o aluno utiliza-se da sinonímia para retomar o conteúdo temático do texto e, assim, substitui *descriminalização* por *legalização*, revelando ter o conhecimento de que, na língua, algumas palavras podem ser substituídas por outras que lhe sejam semanticamente equivalentes.

Ainda, nesse texto, é possível evidenciar a formação de um campo associativo relacionado à questão motivadora (*descriminalização da maconha*), visto que existe uma associação semântica entre as seguintes palavras: *drogados*, *legalização*, *maconha*, *usuário*, *vício* e *acerto de contas*. Como é possível perceber, as relações entre os sentidos desses termos envolvem, além do conhecimento linguístico, o extralinguístico, ou seja, o conhecimento de mundo, as experiências vividas pelo indivíduo.

Além disso, outro recurso coesivo utilizado é a associação semântica a partir da aproximação de palavras cujos sentidos se opõem. Na produção acima, é possível evidenciarmos dois pares de antônimos: ‘*contra*’/‘*a favor*’ e ‘*bons*’/‘*ruins*’. Nesse caso, podem ter sido duas as intenções do indivíduo produtor do texto. Inicialmente, podemos supor que sua pretensão tenha sido retomar/reafirmar o sentido de questão polêmica, visto que todo assunto polêmico desperta opiniões divergentes, justificando a presença da construção “*antes de dizermos se somos contra ou a favor*”. Em seguida, podemos subentender que aproximação dos termos *bons e ruins*, em “*devemos ver os pontos bons e ruins*”, pode funcionar como recurso para a introdução dos possíveis argumentos que seriam (ou deveriam ter sido) utilizados em defesa do seu ponto de vista a respeito da temática.

Embora esse texto revele que, de algum modo, as relações semântico-lexicais foram utilizadas para o estabelecimento da coesão, ele representa a minoria das produções. Dos 22 textos, apenas 3 apresentaram alguma tentativa de estabelecimento da coesão por meio de unidades lexicais. Os demais revelaram total falta de conhecimento, por parte dos alunos, do que são recursos coesivos e de como utilizá-los, como podemos ver no texto a seguir.

Texto 02:

Drogas na escola

Esse problema das *drogas** nas *escolas** eu acho que tem tendencia a piorar cada vez mais por causa de Inumeras pessoas que vão para as *escolas** vender *drogas** e são muito alto o índice de alunos que consome as *drogas**.

Muitas *escolas** não tem segurança policial para que isso não acontecer de os alunos consumir *drogas**. Os vigilantes das *escolas** não consegue impedir o consumo de *drogas** nas *escolas**.

A *escola** tenta evitar o uso dando palestras, chamando pessoas que já uso *drogas** pra que os alunos não tenha o contato com as *drogas**.

E por isso que eu acho que cada vez mais vai aumentar.

(Aluno do 2º ano do EM)

Constatações:

1. Uso inadequado da repetição

Como é possível perceber, no que se refere ao estabelecimento dos elos coesivos, constatamos que a repetição, invés de configurar como um recurso possível de tornar o texto coeso, aparece como um problema e revela o desconhecimento, por parte do aluno, de termos que pudessem substituir/referenciar as palavras *escola* e *drogas*. Isso demonstra que os alunos têm dificuldade de criar, em seus textos, os nexos textuais que possibilitam o estabelecimento da continuidade e unidade de sentido da produção.

Sabemos, contudo, que a repetição constitui um recurso possível de estabelecer diversas relações que contribuem para a continuidade/sequenciação do texto. No entanto, na produção analisada e na maioria dos textos produzidos, a ocorrência de tal procedimento revela a falta de habilidade dos alunos em realizar a articulação entre as

informações apresentadas ou informações que se pretendia apresentar. A presença excessiva e, em alguns casos, desnecessárias do termo *escola* resultam na inexpressividade da produção do aluno, o que contribui para que tal recurso seja visto como um ponto negativo desse texto.

No texto analisado, a maioria das ocorrências dos termos *drogas* e *escola* são desnecessárias e tornam o texto pouco expressivo e, até mesmo, cansativo. Como é possível perceber, há mudança de parágrafos, no entanto, a informação continua sendo a mesma: “usam-se drogas na escola”. Tal fato é corroborado pela repetição lexical inadequada, visto que ao afirmar que “pessoas vão para as escolas vende drogas”, “são alto o índice de alunos que consome as drogas” e “os vigilantes das escolas não consegue impedir o consumo de drogas nas escolas” podemos extrair como informação explícita o fato de que “existe o consumo de drogas na escola”.

A esse respeito trazemos à baila uma ressalva feita por Antunes (2005, p.81, grifos da autora) ao afirmar que, “como qualquer outro recurso, a repetição merece o cuidado da utilização equilibrada, uma vez que o conteúdo de um texto não pode reduzir-se a um *mesmo* sem fim, que não avança, e circularmente, não sai do lugar”. Nesse sentido, podemos afirmar que a maioria dos textos resultantes dessa produção inicial constitui esse “mesmo sem fim, que não avança e não sai do lugar”, por conta da má utilização do recurso da repetição e da ausência de outros recursos coesivos.

4. Considerações finais

Conforme apresentado no início deste texto, nossa pretensão principal na realização desse foi proporcionar uma reflexão acerca do papel das relações semântico-lexicais no processo de produção textual e, assim, evidenciar a necessidade de seu trabalho nas aulas de língua materna. Nesse sentido, a análise realizada nos permitiu comprovar a hipótese de que parte dos problemas de coesão apresentados nos textos dos alunos relaciona-se à falta de conhecimento das relações semântico-lexicais e de sua função na arquitetura textual.

No que refere ao estabelecimento do mecanismo de textualização em questão, podemos evidenciar que o conhecimento por parte dos alunos a respeito do que vem a ser a coesão e de como organizar as informações de um texto de modo coeso é mínimo, o que nos permite afirmar que, de um modo geral, os textos ora analisados evidenciam que boa parte dos problemas apresentados relaciona-se a má utilização do léxico.

Embora tenhamos encontrado algumas situações nas quais as unidades lexicais e suas relações semânticas foram utilizadas para o estabelecimento dos elos coesivos, a maior parte dos textos revela que os alunos têm dificuldades de estabelecer as conexões necessárias para a organização do texto, enquanto uma ação de linguagem dotada de sentido.

A repetição, por exemplo, muito longe de ser um recurso coesivo, foi utilizada indistintamente e contribuiu para a inexpressividade de maioria das produções. Além disso, tal fato revela que é necessário que tais indivíduos tenham o conhecimento dos recursos que nos permitem realizar as retomadas num texto sem ser necessário repetir os mesmos termos, ou seja, nos faz imaginar que, se os alunos tivesse conhecimento de outros recursos coesivos como o procedimento da substituição lexical, por exemplo, eles teriam condições de produzir ‘textos melhores’.

Tal fato nos permite evidenciar a necessidade e a importância de, nas aulas de língua materna, contemplarmos essas questões tão comumente abandonadas. E mais, revelam que o estudo do léxico deve configurar nos currículos e programas escolares como um dos itens a serem abordados na perspectiva da textualidade, atendendo ao que é sugerido pelos vários documentos reguladores do ensino.

Enfim, diante de tudo o que já fora apresentado, convém reiterarmos que tomar o texto como objeto de estudo implica, também, proporcionar reflexões a respeito dos elementos que contribuem para a sua organização sejam tais questões referentes à macro ou à microestrutura do texto, como é o caso do léxico que é essencial à arquitetura interna de nossas ações de linguagem.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Na ponta da língua; v.13)

_____. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino; 28)

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, texto e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ed., 1 reimp. São Paulo: EDUC, 2009.

HENRIQUES, C.C. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. (Português na prática)

ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Aspectos do ensino do vocabulário. In: _____. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.45-67. (Texto e Linguagem)

_____; GERALDI, J.W. *Semântica*. 11ed. São Paulo: Ática, 2006. (Princípios;8)

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 22.ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *O Texto e a construção de sentidos*. 9. Ed., 1ª reimpressão. _ São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: M. da G. C. VAL & G. ROCHA (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. (Coleção Linguagem e educação, 10) p. 53-67.

LYONS, J. *Semântica. Princípios gerais*. In: _____. *Introdução à Linguística Teórica*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979. p.425-469.

PALADINO, V. C. [et al]. *Coesão e coerência textuais: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Coordenadoria de Ensino Médio: *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, códigos*

e suas tecnologias. Girleide Medeiros de Almeida Monteiro (Coordenadora Geral). João Pessoa, 2006.

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE O SUJEITO COMO TERMO DA ORAÇÃO

Amanda Oliveira SILVA (UFCG)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, quanto ao estudo do sujeito como termo da oração. Considerando a problemática tradicional que ainda persiste em caracterizá-lo como termo essencial da oração. Foram selecionados dois livros didáticos, presentes no guia de livros didáticos do PNLN do ano de 2012. A análise dos dados revela a mudança de perspectiva quanto ao modo de apresentar a noção de sujeito em um deles. Com propostas de reflexão atentando para as dimensões sintática, morfológica e semântica desse termo da oração.

Palavras-chave: Descrição gramatical; Termos da oração; Livro didático.

1. Introdução

Na maioria dos estudos sobre gramática observamos as dificuldades enfrentadas na identificação e significados dos termos da oração. A Gramática Tradicional tem um conceito formado e propõe para a maior parte das análises sintáticas a “clássica tripartição dos termos essenciais, integrantes e acessórios”.

Os estudos têm mostrado que essa concepção analítica não contribui para uma visão das relações entre os constituintes da oração, pois, na maioria dos casos, induz o aluno a entender que os termos “essenciais” são mais importantes que os demais termos constituintes.

Nessa perspectiva, identificamos como “essencial”, o sujeito, mesmo entendendo que há orações em que não há sujeito ou que as definições que constam na GT são de “tópico” e “comentário”, que porventura, podem ou não remeter ao que é conceituado como “sujeito” e “predicado”.

Neste trabalho, nosso intento é verificar a aplicação de concepções de estudo sintático, em particular, do sujeito como termo da oração em orientações adotadas em estudos recentes. Além disso, pretende observar a reflexão sobre esse termo em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. Para o alcance desse objetivo, esta comunicação apresenta três seções: *o sujeito nas descrições tradicional e funcional no Português Brasileiro: múltiplas aplicações; o que prescreve o PNLN/2012 para ensino da reflexão sobre a Língua; o que demonstram as atividades propostas pelos autores.*

2. Metodologia

Para realização do artigo, analisamos dois livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: Faraco (2010), livro adotado por muitas escolas públicas na cidade de Campina Grande, e Ricardo (2012), adotado por uma escola particular, da mesma cidade.

Ambos os livros constam no Guia de Livros Didáticos PNLN (Plano Nacional do Livro Didático, 2012), que orienta os professores à escolha dos livros didáticos.

3. O sujeito nas descrições tradicional e funcional no Português Brasileiro (múltiplas aplicações)

Atentos às dificuldades em estabelecer o ensino da análise sintática dos termos de uma oração, veremos as contribuições de gramáticos contemporâneos, para análise do sujeito nas orações.

Em *Moderna Gramática Portuguesa*, Bechara (2001) expõe sobre a oração e as funções oracionais antes de analisar propriamente os termos que a constituem, informa que entre os tipos de enunciados, a oração, em razão da sua estrutura, é o objeto mais “propício” à análise gramatical, por melhor revelar as relações que seus componentes mantêm entre si, sem apelar fundamentalmente para o entorno (situação e outros elementos extralinguísticos). Esta é uma marca funcional, pois não reflete o estudo gramatical do uso na modalidade oral ou escrita, nos quais deve ser relevante o aspecto semântico, bem como o morfológico e sintático.

Esse autor admite que o verbo faz o núcleo da oração, enquanto que os outros constituintes são adjacentes. Considera que a adjacência dos demais termos não guarda a mesma relação, como demonstrará, entre o verbo e o sujeito (eu). Adverte que a relação predicativa pode ser referida a um sujeito, como *Eu estudo*, ou não referida, como em *Chove*. Por isso, o autor entende que o sujeito não é um constituinte imprescindível da oração, e, por conseguinte da relação predicativa, embora a sua presença ao lado do verbo pessoal constitua o tipo mais frequente, inclusive diz ser esta a estrutura “favorita” de oração em português.

Quanto ao conceito de sujeito, Bechara (2001) mantém o distanciamento entre sintaxe e semântica quando diz que o sujeito é uma noção gramatical, e não semântica, isto é, uma referência à realidade designada, como ocorre com as noções de agente e paciente. Assim, o sujeito não é necessariamente o agente do processo designado pelo núcleo verbal. O autor ilustra o seu entendimento com o exemplo abaixo:

Machado de Assis escreveu extraordinários romances.

Sendo que o sujeito pode representar o paciente desse processo.

Extraordinários romances foram escritos por Machado de Assis.

Bechara (2001) ainda categoriza o sujeito em unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração. Indica que o núcleo verbal da oração inclui uma *explicitação léxica* do sujeito gramatical, como morfema número-pessoal. Desse modo, Bechara (2001) se aproxima do que é proposto por outros representantes.

Perini (2010), em *Gramática do Português Brasileiro*, trata a *oração* em capítulo próprio, e, diferente de Bechara, inclui a possibilidade de análise dos termos que a compõem do ponto de vista semântico. Contudo, apenas alude a esse fato, não contribui significativamente com exemplos ou estruturas oracionais de língua falada ou escrita.

O autor defende que uma oração é uma estrutura que *tipicamente* contém um verbo e muitas vezes um ou mais complementos (sujeito, objetos e/ou sintagmas preposicionados, adjetivos ou adverbiais), advertindo, em nota de rodapé, que “pelo que se sabe, ocorrem no máximo três complementos em uma oração”. Ainda considera que a oração pode comportar um ou mais adjuntos.

Na análise proposta verificamos que o autor elenca básicos da oração os constituintes acima citados, mas adverte que podem ocorrer outros constituintes como a negação verbal (ela não veio) e o auxiliar (a Carla está dormindo). Adverte que a estrutura sintática da oração é “comparativamente simples”, sendo que “a complexidade, que é muita, aparece quando se tenta analisar sua estrutura semântica” (Perini, 2010, p.65). Interessante notar que o autor até depõe que possa realizar um estudo semântico dos termos da oração, contudo este é muito complexo, limitando sua análise gramatical à estrutura sintática “pura e simples”.

O autor observa que a noção de “sujeito” como função sintática se dá, em português, com um dos papéis temáticos associados ao verbo, podendo ser elaborado duas vezes: por um dos SNs presentes na oração, e, redundantemente, pelo sufixo de pessoa-número do verbo. Assim, por exemplo, na frase- [6] Eu vendi um lote - temos dois SNs associados ao verbo, a saber, eu e um lote. O primeiro tem o papel temático de Agente, e o segundo o papel temático de Paciente. Mas o papel temático de Agente é também representado pelo sufixo de pessoa-número *-i*, presente no verbo *vendi*. Já o papel temático Paciente é representado apenas pelo SN que se segue ao verbo.

Isso permite omitir, em certas circunstâncias, o SN inicial, de modo que se pode dizer – [7] Vendi um lote. Note-se que não se perdeu nenhuma informação, porque o Agente de vendi continua sendo indicado pelo sufixo *-i*; por isso, [6] e [7] são sinônimas.

Para identificar o sujeito em uma oração, Perini (2010) lança mão de uma regra, de natureza formal, assim demonstrada:

Regra de identificação do sujeito

Condição prévia: O sujeito é um SN cuja pessoa e número sejam compatíveis com a pessoa e número indicados pelo sufixo de pessoa-número do verbo.

Se na oração só houver um SN nessas condições, esse SN é o sujeito.

Se houver mais de um SN, então o sujeito é o SN que precede imediatamente o verbo.

Mas se o SN em questão for um clítico (me, te, nos, se), ele não conta, e o sujeito é o SN precedente.

Interessante notar que nenhum outro autor consultado defende a posição do sujeito, nem tão pouco como identificá-lo por meio de uma regra formal. Perini, ao levantar uma regra formal para análise sintática do sujeito na oração, condiciona a um estudo de verificação/constatação, de modo que outros aspectos, como o semântico, por exemplo, acabam limitados ou mesmo ignorados.

Perini (2010), ainda salienta, contudo, que a regra funciona para orações do tipo que não lance mão dos papéis temáticos dos diversos constituintes da oração, já que é necessário saber qual constituinte é o sujeito para poder atribuir corretamente esses

papéis. Propõe que a regra sugerida deve ser tomada como “ponto de partida” para análise das orações. Chama a atenção para o fato de que para períodos compostos e casos de redução anafórica tornam-se necessárias outras restrições. Indica ainda que há também restrições para casos de terceira pessoa como no exemplo que sugere “depredaram os carros”, onde *os carros* não é sujeito, apesar de atender às condições previstas na regra acima mencionada.

Contribuindo ainda para os estudos e identificação do sujeito como termo da oração, Azeredo (2010), diz que convém sempre ter clara a distinção entre função sintática e função semântica, sendo que a primeira é conferida a palavras e sintagmas pela posição estrutural que ocupam no respectivo contexto gramatical. Sugere que é um equívoco identificar sujeito com ‘agente do verbo’ e objeto direto com ‘paciente do verbo’, tendo em vista o que se pode observar na comparação entre as formas ativa e passiva de uma oração, em que os termos têm a função sintática alterada, mas mantêm respectiva função semântica. Com isso, observamos que o autor é bastante incisivo ao considerar como item a ser observado o papel semântico que o sujeito apresenta na oração.

O autor defende que a definição de sujeito também não pode ser limitada a “termo sobre o qual se faz uma declaração”, tendo em vista que esta definição é válida para a noção textual de tópico, que nem sempre corresponde ao sujeito da oração, como prevê a Gramática Tradicional.

Azeredo (2010) destaca que tradicionalmente se distinguem várias espécies de sujeito, segundo sua realização formal. Pode ser o sujeito constituído de um só núcleo, representado por substantivo ou pronome substantivo, e o sujeito composto, constituído de dois ou mais núcleos representados por substantivo ou pronome substantivo. Sendo que tendo um ou mais núcleos serão claros e quando não evidentes serão ocultos. Caberá ainda outras classificações quanto à ocorrência ou não de sintagmas nominais com a função de sujeito no espaço da oração, como é proposto ao longo de sua discussão sobre as modalidades de sujeito.

Apesar de abordar de modo atual e oposto ao modelo tradicional de compreender o sujeito na oração, Azeredo (2010) não se estende em exemplos, nem tão pouco abrange seus questionamentos ou análise do sujeito nas orações, faz constar apenas as modalidades de sujeito como é semelhante proposto pelos gramáticos tradicionais e os gramáticos atuais que ora citamos. Notamos que o maior avanço é a análise do sujeito quanto às regras especiais, nos quais haverá, na maioria dos casos, mudança quanto à concordância e adequação dos demais termos da oração (ocorre em casos como: Sujeitos ligados por *nem*; sujeitos ligados por *ou*; sujeitos núcleos semanticamente afins; e, sujeitos formados por expressão partitiva em geral).

A demonstração do estudo gramatical do “Sujeito” observada e descrita por Castilho (2010) é ampla em exemplos. O autor indica logo no início de suas considerações às dificuldades dos gramáticos e dos sintaticistas em definir e conceituar o sujeito. Tais dificuldades derivam da natureza tríplice de tudo aquilo que é reconhecido como sujeito sintático, o sujeito discursivo e o sujeito semântico, e é dessa maneira que conduzirá o tópico *sujeito*.

Castilho defende que do ponto de vista sintático, o sujeito é o constituinte que tem as seguintes propriedades: é expresso por um sintagma nominal; figura habitualmente antes do verbo; determina a concordância do verbo; é pronominalizável por ele; e pode ser elidido. Assim definindo-o, lança uma série de exemplos que torna marcante o seu conceito. Ao longo da exposição dos conceitos e exemplos, o autor vai

interrogando o leitor como se possibilitasse uma aprendizagem de sala de aula, em que podemos visualizar os questionamentos lançados ora pelo professor ora pelo aluno.

Mais adiante, o autor sugere alguns quesitos para as *propriedades sintáticas* do sujeito. São elas: classes de preenchimento; colocação do sujeito e sujeito e categoria vazia. Informa que, no Português Brasileiro, o sujeito preenchido pode antepor-se ou pospor-se ao verbo. Já na Gramática Tradicional, os argumentos sobre a questão da colocação assim se polarizaram: 1) há uma ordem direta, considerada regular, lógica, analítica, considerada como a ordem de base, 2) há uma ordem inversa, considerada anômala, ou irregular, psicológica, figurada, derivada da ordem direta. Ambas as configurações são descritas, buscando-se as motivações para a ordem inversa.

O mais interessante do estudo de Castilho é a elucidação das ocorrências do sujeito no “Português Brasileiro” em comparação e muitas vezes em oposição à Gramática Tradicional, atentando para as interferências linguísticas inerentes ao português e advindo da prática brasileira. Interessante que, ao citar alguns gramáticos, o autor sugere um excelente roteiro de pesquisa, no qual cabe ao leitor verificar a aplicabilidade dos conceitos lançados.

Nos parágrafos seguintes, o gramático resenha um rol extenso de estudos, retirados de uma bibliografia caudalosa, que vem confirmar a mudança da ordem da oração na qual se evidencia o sujeito.

No ponto a seguir, passa a esmiuçar, com mais exemplos e citações esclarecedoras de outros autores, acerca do Sujeito como categoria vazia. Diz que alguns pesquisadores têm notado que o Português Brasileiro se inclui entre as de parâmetro “pro-drop”, distinguindo-se de línguas que não “deixam cair” argumentos sentenciais. E mesmo comparando-se o PB com o PE, tem-se notado que a ocorrência da categoria vazia não é a mesma nessas duas variedades: no Brasil preenche-se mais a posição do sujeito que a de objeto direto, enquanto em Portugal a relação seria inversa. Dessa forma de exemplos e de outros estudos gramáticos é citado para demonstrar a sua constatação.

Nas propriedades discursivas do sujeito, considera a sentença como o lugar da informação. Logo o sujeito é aquele ou aquilo de que se declara algo. Ele é ponto de partida da predicação, é seu tema.

Quando explora as propriedades semânticas do sujeito, Castilho informa que a propriedade semântica mais comumente identificada no sujeito é a agentividade. Designa o constituinte sentencial cujo referente é responsável pela ação expressa pelo verbo. Ainda no domínio da caracterização semântica do sujeito, o gramático relata que é ampla a discussão sobre animacidade/ não-animacidade, referencialidade/ não-referencialidade, questão a que está ligada a determinação/ indeterminação do sujeito.

Importante destacarmos que entre os gramáticos ora estudados, consideramos Castilho (2010) o que mais contribui para uma abordagem mais ampliada do estudo e análise do sujeito como termo da oração. Suas observações discorrem com vasto número de exemplos de orações, extraídas inclusive do discurso oral, não limitando-se, como faz a maioria dos gramáticos, a exemplos da modalidade escrita ou literária.

Propomo-nos desenvolver no item a seguir dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio selecionados para averiguar se as contribuições desta nova concepção de análise gramatical para o sujeito estão ou não presentes neles.

4. O que prescreve o PNLD/2012 para ensino da reflexão sobre a Língua

Ao observarmos os livros didáticos de Faraco (2010) e Ricardo (2012), primeiramente procuramos identificar nos conteúdos sobre o estudo do sujeito, os Princípios e objetivos gerais, propostos para a disciplina de Língua portuguesa no Ensino Médio, conforme orientação do PNLD.

Esse documento faz referência à necessidade de se aprofundar o processo de apropriação de capacidades de leitura e escrita, especialmente as mais sofisticadas, por parte dos alunos do EM, como também de mudar as práticas de letramento escolar. São definidas três preocupações centrais para o ensino de Língua Portuguesa, 1) o processo de apropriação da linguagem escrita pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral – o mais complexo e variado possível; 2) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido e, dentre as quais destacamos, a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que 3) se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

Antes de adentrarmos a análise dos conteúdos presentes nos livros didáticos examinados, vejamos o que diz na resenha proposta pelo Guia do Livro Didático PNLD, referente ao tema Conhecimentos linguísticos.

5. O que aponta as resenhas (do Guia do Livro Didático do PNLD) e como são apresentados os conteúdos sobre o sujeito

Sobre Faraco (2010), a resenha aponta que os conhecimentos linguísticos, são trabalhados nas seções “Língua - análise e reflexão”, “Prática de linguagem” e “Gramática textual”. A perspectiva de abordagem abrange os níveis morfosintático e semântico das unidades linguísticas, associados à sua funcionalidade no âmbito do texto e da situação de comunicação. Dessa forma, as atividades propostas oferecem uma abordagem pertinente dos fatos e das categorias gramaticais, na medida em que as exploram sob a ótica de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas. Além disso, contemplam os diversos níveis de análise, articulando-se em progressão de complexidade tanto no interior de cada volume quanto entre os volumes da coleção.

Contudo não é essa a condição que averiguamos no conteúdo que versa sobre sujeito. Constatamos uma exposição dos conteúdos bastante tradicional, não há inferências sobre análise do ponto de vista semântico. Atenta pura e simplesmente para a sintaxe, quando muito, faz referência à forma, quando diz que o sujeito deve concordar em pessoa e número com o verbo. Mesmo considerando apenas os aspectos sintáticos não aprofunda os conteúdos limitando-se à tripartição da oração, sem que haja reflexões sobre os termos da oração, nesse caso, o sujeito.

Em relação a Ricardo (2012), a resenha indica que os conhecimentos linguísticos são trabalhados na parte “Linguagem”, que a obra considera, na abordagem das normas urbanas de prestígio, o português brasileiro contemporâneo. As atividades, tanto exploram os fenômenos da linguagem da perspectiva da linguística, quanto do ponto de

vista da gramática tradicional, observando-os em experiências textuais e discursivas autênticas.

Demonstra ainda que a reflexão sobre o funcionamento da linguagem está presente, ao mesmo tempo em que o ensino da metalinguagem é bastante enfatizado. Essa opção é coerente com a proposta pedagógica da obra, que defende tanto o trabalho com as categorias gramaticais nos moldes tradicionais, quanto o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do aprendiz.

Assume um posicionamento mais inclinado às novas concepções e estudos gramaticais. Porém há nuances do aspecto tradicional de trabalhar a gramática, como podemos observar quando informa que o sujeito e o predicado são conceitos sintáticos, e que, sua identificação deve seguir essencialmente critérios sintáticos, relativos à maneira como as palavras se relacionam nos enunciados. Assim, indica que os critérios sintáticos são os que merecem destaque ao definir os termos de uma oração.

Observamos que a definição que Ricardo aponta para o sujeito dialoga com a proposta de Castilho, que defende que, do ponto de vista sintático, o sujeito é o constituinte que tem as seguintes propriedades: é expresso por um sintagma nominal; figura habitualmente antes do verbo; determina a concordância do verbo; é pronominalizável por ele; e pode ser elidido.

Ricardo (2010), por sua vez, afirma que o sujeito só se manifesta em uma oração se o verbo projetar um argumento que deva ser preenchido por ele. Ressalta que, quando isso acontece, nas variedades urbanas de prestígio, o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa. Assim, buscar na oração o termo que concorda em número e pessoa com o verbo do predicado é a “forma” adequada de identificar o sujeito. Notamos assim, que mesmo apresentando o estudo do sujeito, com enfoque sintático como determina a GT, o autor admite que a relação de sentidos deve ser considerada. Teremos esse enfoque mais claramente observado por meio dos exercícios propostos por ele.

6. O que demonstram as atividades propostas pelos autores

Os exercícios propostos por Faraco (2010) são incipientes, restando reprodução ou fixação do conteúdo de forma superficial. Vejamos um exemplo presente na página 39.

Em seu caderno, identifique o sujeito, o objeto direto e o objeto indireto das frases a seguir.

O pescador deu a piranha ao jacaré.

A moça nada lhe respondeu.

O exemplo acima demonstra a restrita exposição dos conteúdos, o autor segue discorrendo sobre o sintagma nominal, considerando como núcleo, na maioria das orações, o substantivo. Define o sujeito, do ponto de vista formal, como o termo com o qual o verbo concorda em pessoa e número. Segue apontando alguns exemplos e dando continuidade ao conteúdo, permitindo citar a classificação do sujeito (determinado e indeterminado) e lançando exemplos de orações sem sujeito.

Ao concluir o conteúdo sobre o sujeito, propõe duas atividades, presentes na página 43. Vejamos:

Identifique nestas frases, retiradas de *Iracema*, de José de Alencar, o sujeito dos verbos em destaque. Copio-o e classifique-o em seu caderno.

“Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema”.

“O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.”

“Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite”.

“A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Às vezes sobe aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome [...]”.

“Ignotas armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo”.

“- Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Donde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?”.

Em seu caderno, escreva duas orações que tragam informações meteorológicas. A primeira deve ter sujeito determinado e a segunda não deve ter sujeito.

Evidencia-se nessas atividades a posição tradicional depreendida pelo autor, no que se refere ao estudo do sujeito.

Conforme acentuado na resenha do GLD, Ricardo (2010) dá atenção especial quanto à elaboração das atividades. Observamos que contemplam questões que avaliam e solicitam a explicitação de conceitos anteriormente expostos e questões que exploram a reflexão sobre a língua. Há, não só a fixação dos conteúdos e a análise sintática propriamente dita, mas também a análise dos sentidos que um enunciado ou oração podem conter.

Consideramos que diferente das atividades propostas por Faraco, Ricardo apresenta bons exemplos, além do gênero tirinha e letras de músicas, demonstrando assim, maior interação e atenção com o público alvo a que se destina a obra. Assim, a obra pretende, simultaneamente, levar o aluno a refletir sobre usos da língua e a dissertar sobre fatos linguísticos, não se restringindo à identificação e reconhecimento dos termos sintaticamente, mas complementando com a reflexão sobre os aspectos semânticos da língua.

Um bom exemplo para verificação proposta é o exercício abaixo proposto por Ricardo (2010, p.265).

4. Leia o poema de Paulo Leminski.

Profissão de febre

quando chove,
eu chovo,
faz sol,
eu faço,

de noite,
anoiteço,
tem deus,
eu rezo,
não tem,
esqueço,
chove de novo,
de novo, chovo,
assobio no vento,
daqui me vejo,
lá vou eu,
gesto no movimento

LEMINSKI, Paulo. Melhores poemas de Paulo Leminski. 6. ed. São Paulo: Global, 2002. p. 179.

Que relação o eu lírico estabelece com os elementos da natureza? Explique.

Identifique dois versos que sintetizam essa relação.

O título desse texto faz alusão ao poema de Olavo Bilac “Profissão de Fé”, em que o eu lírico enaltece a forma e a métrica da poesia e revela seu esforço constante e sua disciplina para alcançar a perfeição na poesia. O Eu lírico do poema de Paulo Leminski parece compartilhar desse credo? Explique.

No segundo verso do poema, o verbo *chover* é empregado em sentido figurado. Explique a conjugação empregada nesse caso.

Podemos observar neste exemplo, que além de compartilhar informações literárias o autor propõe a reflexão linguística da construção do texto e como a escolha dos argumentos é relevante na composição de um poema. Nota-se que ao escolher um texto no qual o poeta apresenta uma forma verbal, que na GT é denominado como indicadora de fenômeno da natureza (Chover), logo um verbo que designa orações sem sujeito formadas apenas por predicado (Choveu muito ontem à noite) altera sua condição sintática em – Eu chovo – pois passa a ser uma ação verbal para o sujeito “Eu”.

Outro exemplo de questão, na qual o autor propõe não só o reconhecimento e classificação dos conceitos sintáticos desenvolvidos ao longo do conteúdo como também se preocupa em observar os aspectos semânticos da língua, e ilustrando como a identificação do sujeito interfere no entendimento do texto como um todo, inclusive nos elementos não verbais do texto.

2. Leia a tira.



GALVÃO. Vida Besta. Disponível em: [HTTP://vidabesta.com](http://vidabesta.com). Acesso em: 25 abr. 2013.

No segundo quadrinho, uma das personagens afirma que aquele deveria ser um dia alegre. Quais elementos da tira confirmam isso?

Essa tira manifesta um elemento metalinguístico. Explique.

Observe os verbos *reparou* e *roubaram*. No contexto da tira, o sujeito desses verbos pode ser classificado como desinencial ou indeterminado? Justifique sua resposta.

Neste exemplo notamos que além de considerar a informação metalinguística presente na tirinha (os elementos figurativos arco-íris, borboletas, natureza, etc. – coloridos) o autor propõe uma reflexão do uso dos verbos “reparar” e “roubar” de modo a indicar por meio do contexto a possível classificação para o sujeito nas orações nos quais aparecem. A questão considera os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos relacionados ao texto, assim verifica-se mais contextualização e uma questão mais reflexiva em relação à língua.

7. Considerações finais

A análise dos dados, ora realizada, revela que os LD selecionados continuam com uma proposta do estudo do sujeito, amparada na tradição principalmente no que se refere à exposição dos conteúdos. Contudo, notamos um avanço quanto à elaboração das atividades, consagrando em alguns exemplos, elementos e conceitos semânticos que indicam um estudo de gramática funcionalista.

É importante destacar que ao confeccionar o livro didático, caberá ao autor atender para o processo de apropriação da linguagem escrita pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral, o mais complexo e variado possível, assim como as observações propostas pelo PNL D.

Atentamos para o fato de que o estudo da GT é importante, e a exposição dos conteúdos de sintaxe deve ser ampliadas e atreladas aos aspectos semânticos de análise do texto ou da oração.

O estudo do sujeito não deve ser isolado e limitado à sua identificação em uma oração e à simples categorização, mas deve ser indicado por meio de texto, de modo que o aluno possa reconhecer os demais termos “essenciais” ou “complementares” à oração e ao seu funcionamento no texto.

Essa é inclusive uma prática já evidenciada no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, que não se limita ao reconhecimento das “regras” gramaticais, mas já elabora questões cujo conteúdo adverte para enfoque funcionalista da gramática. Notamos assim a relevância desse estudo e a constatação de que é necessário avançarmos mais no que se refere ao estudo dos termos da oração.

Referências

AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* – São Paulo: Publifolha, 2010.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português brasileiro* – São Paulo: Contexto, 2010.

DUARTE, M.E.L. Termos da Oração. In: VIEIRA S.R.& BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de Gramática. Descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto, p. 186-204, 2007.

FARACO, C. E. (et al.). *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* – São Paulo: Ática, 2010.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro* – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BARRETO, R. G. *Ser Protagonista – Português – Vol. 3* – São Paulo: Edições SM, 2012.

GALVÃO. *Vida Besta*. Disponível em: <[HTTP://vidabesta.com](http://vidabesta.com)>. Acesso em: 25 abr. 2013.

**O COMPORTAMENTO DE JOSEPH RATZINGER AVALIADO NAS
REVISTAS CULT E CARTA CAPITAL: UM ESTUDO DE ELEMENTOS
LINGUÍSTICO-AVALIATIVOS VEICULADO EM REPORTAGENS SOB A
ÓTICA DA TEORIA DA AVALIATIVIDADE**

Ana Clécia Maria da SILVA²

Maria do Rosário Albuquerque BARBOSA (Orientadora)³

Resumo: O objetivo desta pesquisa é analisar o posicionamento das revistas *Cult* e *Carta Capital* apresentado em reportagens, no que diz respeito ao comportamento de Joseph Ratzinger, religioso da Igreja Católica, quando anunciou a renúncia do papado no início de 2013. A escolha do gênero reportagem jornalística deve-se pelo seu caráter objetivo e imparcial, uma vez que a avaliação não seria um recurso produtivo de se analisar em reportagens, já que, para esse gênero, os relatos dos fatos devem ser fidedigno e pontual. Entretanto, nesse trabalho, busca-se investigar posicionamentos tomados por vozes autorais em textos jornalísticos por meio de recursos linguístico-avaliativos da língua de base semântica. Nessa pesquisa, a literatura utilizada como referencial teórico é composto pelo sistema de avaliatividade proposto por Martin(1999) & White (2005), o qual tem a suas ramificações na Linguística Sistemico-Funcional de Halliday (1989,1994) e Halliday & Matthiessem (2004). A Teoria da Avaliatividade refere-se “ao lado interpessoal da linguagem à presença subjetiva dos escritores/falantes nos textos, na medida em que eles adotam posições com relação ao material que eles apresentam e àqueles com quem eles se comunicam”(Martin & White,2005, p.1). As análises realizadas nessa pesquisa mostraram que o julgamento é a categoria semântica mais utilizada nos textos. Em *Cult*, todos os julgamentos referentes a Joseph são positivos, no entanto, na revista *Carta Capital*, ele é avaliado tanto de forma positiva como também negativa.

Palavras-chave: Discurso jornalístico; Gênero textual reportagem; Avaliatividade

Abstract: The objective of this research is to analyze the point of view of the magazines *Cult* and *Carta Capital* and their presented in reports with regard to the behavior of Joseph Ratzinger, religious of the Catholic Church when he announced his resignation from the papacy at the begin of 2013. A choice of the journalistic gender is because the objective and impartial character, as well as the assessment would not be a productive resource in reports to analyze, since for this genre, the reports of facts must be reliable and punctual. However, this assignment wants to investigate positions which are taken by voices picture in journalistic texts through linguistic resources-evaluative base language semantics. In this research, the literature used as a theoretical referential consists of the Appraisal system proposed by Martin (1999) and White (2005) that has its ramifications in Systemic Functional Linguistics of Halliday (1989.1994) and Halliday & Matthiessem (2004). The Theory of Appraisal refers to the interpersonal side of language the subjective presence of writers / speakers in the texts, in that they take positions with respect to the material they present and those with the ones who they communicate" (Martin & White, 2005, p.1). The analyzes made in this studies showed that the judgment is the semantic category most used in the texts. In *Cult* magazine, most of these judgments are positive, nevertheless, the magazine *Carta Capital*, most judgments that concerning about Joseph are negative.

² Graduada do curso de Letras pela Universidade de Pernambuco.

³ Coordenadora e Professora do Curso Letras na Universidade de Pernambuco.

Keywords: Journalistic Speeches; Report Textual Gender; Appraisal.

1. Introdução

Constantemente realizamos ações que expressam nossas avaliações diante de fatos, acontecimentos ou comportamento de alguém. Essas avaliações podem ser de caráter positivo ou negativo. Entretanto, será possível encontrar avaliações em textos jornalísticos? Sabe-se que o leitor ao ler uma reportagem o que mais ele busca é o relato fiel dos fatos. E, uma das características principais desse gênero é a imparcialidade e a objetividade. Contudo, busca-se nesse presente trabalho investigar como o comportamento de Joseph Ratzinger foi avaliado nas reportagens presentes nas revistas *Cult* e *Carta Capital*.

Para realizar essa investigação, foi escolhido o quadro teórico da Teoria da Avaliatividade, cuja base está nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional. Dessa forma, a literatura selecionada para realizar as análises dos textos jornalísticos foi muito pertinente, uma vez que fundamentado na perspectiva funcional, como proposto pela LSF, a Teoria da Avaliatividade permite que a opinião do falante/escritor, ou seja, suas avaliações sejam mapeadas e identificadas como um evento interativo diretamente relacionado ao contexto que o circunscreve.

Essa pesquisa justifica-se por se propor a investigar os posicionamentos tomados nos textos jornalísticos ao serem utilizados os recursos avaliativos da língua. Assim, este trabalho torna-se importante porque analisa como esses recursos são usados para projetar uma determinada imagem do sujeito avaliado, nesse caso, Joseph Ratzinger (Bento XVI). Ao levar em consideração que assim como o contexto influencia na produção do texto, também este tem influência na constituição daquele. Nesse sentido que é que Halliday (Halliday; Hasan, 1989) afirma que a relação entre texto e contexto é dialética. Sendo assim, não somente o texto é formado pelo contexto, mas este é também construído pelo texto. Dessa forma, os posicionamentos adotados nas reportagens jornalísticas têm uma enorme influência sobre o contexto social.

A fundamental tática de abordagem dos textos tomada neste trabalho é a identificação de tais posicionamentos para em seguida interpretar os sentidos gerados pelas avaliações. Então, o objetivo maior desta pesquisa é investigar o discurso argumentativo de textos jornalísticos, nesse caso reportagens impressas, que evidenciam avaliações positivas e negativas veiculadas na revista *Cult* e *Carta Capital* para verificar como se dá o uso de elementos avaliativo-discursivos que caracterizam o comportamento de um ente na comunidade religiosa.

2. Teoria da Avaliatividade

Ao utilizarmos o sistema de avaliatividade proposto por Martin (1999) e Martin & White (2005), o qual tem origem na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1989, 1994) e Halliday & Matthiessen (2004), é possível investigar as avaliações feitas por meio da língua, que podem estar explícitas ou implícitas nos textos. Portanto, a avaliatividade refere-se ao lado interpessoal da linguagem, ou seja, a presença subjetiva dos escritores/falantes.

O sistema de avaliabilidade, segundo White (2004), é uma abordagem utilizada para analisar a avaliação e a perspectiva em textos.

A valoração apresenta técnicas para analisar, de forma sistemática, como a avaliação e perspectiva operam em textos completos e em grupos de textos de qualquer registro. A abordagem está interessada nas funções sociais desses recursos, não simplesmente como formas através das quais falantes/escritores individuais expressam seus sentimentos e posições, mas como meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão. (White, 2004, p. 177)

Ao perceber que os itens léxico-gramaticais por si só, nem sempre dão conta de todos os significados de um texto em um determinado contexto, Martin e White (2005), observaram que, muitas vezes, é preciso fazer a relação que tais itens mantêm entre si em um texto, de modo que o foco da análise incida sobre porções maiores da oração, especialmente na combinação que apresentam entre si.

A teoria da avaliabilidade proposta por Martin e White (2005) abrange três subsistemas: Atitude, engajamento e gradação. A Atitude diz respeito a sentimentos e julgamentos que o locutor faz em relação ao mundo que o cerca. Já o engajamento refere-se à adesão ou não do autor ao dizer do outro e a gradação refere-se à intensificação ou a mitigação dos significados manifestados nos outros dois subsistemas.

3. Atitude

A atitude reúne os significados de avaliações positivas ou negativa. Ela é a dimensão do significado interpessoal que contempla os sentimentos, pois “uma perspectiva interpessoal nos posiciona a sentir – e por meio de sentimentos partilhados nos posiciona a pertencer⁴” (MARTIN, 2004a, p.326). Sendo assim, é que a avaliabilidade nos textos negocia a relação entre os participantes.

O subsistema atitude é dividido em três categorias semânticas: Afeto, Julgamento e Apreciação. O afeto diz respeito a sentimentos positivos e negativos que demonstramos através das nossas comunicações. Ao que concerne a sua representação léxico-gramatical ele manifesta-se através de atributos (“feliz”, “triste”), de processos mentais ou comportamentais (“entristecer, chorar”) também, através de circunstancializadores (“felizmente, “agradavelmente”“.).

O Afeto pode ser classificado em seis fatores, segundo White ((2004, p.186-187): i) sentimentos construídos pela cultura como positivos (agradáveis) ou negativos (desagradáveis); ii) sentimentos representados como uma onda de emoção envolvendo algum tipo de manifestação paralinguística ou extralinguística, ou representados como experiências internas, na forma de um estado emotivo ou de processo mental em

⁴ From an interpersonal perspective then, appraisal positions us to feel- and through shared feelings to belong

andamento; iii) sentimentos representados como reação a um estímulo, ou como um estado de espírito geral; iv) sentimentos, numa escala de baixa, média, a alta intensidade; v) sentimentos envolvem intenção com relação a um estímulo ainda não realizado ou em oposição a um estímulo já realizado; vi) por fim, as emoções podem ser reunidas em três grupos ligados à in/felicidade (“assuntos do coração” – tristeza, raiva, felicidade e amor), in/segurança (bem-estar ecossocial – ansiedade, medo, e confiança), e in/satisfação (busca de objetivos – tédio, desprazer, curiosidade, respeito).

A categoria semântica Julgamento refere-se ao posicionamento atitudinal relativo ao comportamento humano, em relação a normas pré-estabelecidas do que é certo/errado, adequado/inadequado, aceitável/inaceitável. Dessa forma, a aprovação ou reprovação da atitude de outrem pode situar-se em uma das duas categorias: a Estima Social e a Sanção Social. A Estima Social diz respeito às relações cotidianas entre as pessoas, e se realiza em termos de comportamentos de normalidade (quão frequente um comportamento é), capacidade (quão capaz uma pessoa é) e tenacidade (quão persistente ou resolutivo alguém é). Tais julgamentos são comuns em fofocas, conversas informais, piadas, narrativas do dia-a-dia, e são evidentes na linguagem oral. A Sanção Social, pelo contrário, tem a ver com normas e padrões rígidos estabelecidos nos grupos, geralmente fixados por legislação, preceitos morais ou religiosos. Diz respeito à veracidade (quão verdadeiro ou confiável alguém é) e a propriedade (quão ético alguém é).

A categoria semântica apreciação contempla os recursos para construir avaliações sobre coisas, fenômenos naturais e semióticos, também como processos ou como produtos (MARTIN, 2004b, p.273). Avaliar por apreciação significa atribuir valor coisas, considerando suas qualidades estéticas ou relevância social em termos de utilidades.

Para tanto, será investigado nesse trabalho, exatamente essas categorias semânticas, verificando-se qual delas sobressai nas avaliações dos escritores.

Ao levar em consideração o objetivo geral deste trabalho - analisar, em reportagens as avaliações presentes em textos jornalísticos sobre Joseph Ratzinger (Bento XVI) nas revistas *Cult* e *Carta Capital*- a metodologia tem também como objetivo identificar os posicionamentos presentes nessas avaliações, que podem está explícitas ou implícitas nos textos.

4. Corpus e universo da pesquisa

O Corpus desse trabalho é composto por duas reportagens, sendo uma da *Revista Cult* e outra da revista *Carta Capital*, intitulada “Pensamento forte ou fraco em Bento XVI” e “O papa dos Lobos” respectivamente.

Esses periódicos foram escolhidos para compor a base de dados devido aos objetivos que ambas têm.

A revista *Cult* tem como objetivo através da comunicação tornar comum, ajudar a preservar e aprimorar a cultura. Ela é considerada como uma revista que leva o leitor a reflexões filosóficas, religiosas, sociológicas e políticas. Cabe ressaltar que a *Revista Cult* é um periódico muito difundido no mundo acadêmico e que tem sido estudada por muitos pesquisadores de outras áreas. O jornalismo exercido por ela é uma forma de

mediar e dinamizar o campo artístico e cultural. Também, age na formação de públicos e fornece parâmetros de valor para a interpretação da cultura de nossa época. Ela foi criada no ano de 1997 e é uma das mais longevas publicações culturais do país. E se define como a maior revista de cultura do país. É uma revista que sua periodicidade é mensal e atualmente tem uma circulação de 35 mil exemplares

Publicada pela Editora Confiança a *Carta Capital* se auto define como uma revista que publica o bom jornalismo baseado na fidelidade à verdade factual, no exercício do espírito crítico e na fiscalização do poder onde quer que se manifeste. Também, considera que a sua leitura é obrigatória para as pessoas que buscam não apenas informação exclusiva e qualificada, mas uma visão crítica dos acontecimentos da política, economia e cultura, no Brasil e no mundo. Atualmente ela conta com uma tiragem de 65 mil exemplares semanais.

Segundo Scalzo (2009), a delimitação do público alvo é questão central em se tratando de jornalismo de revista, pois “a segmentação por assunto e tipo de público faz parte da própria essência do veículo” (p.14). Dessa forma, verifica um público diferenciado nessas revistas, uma vez que a *Cult* é direcionada a um público acadêmico e, entre seus assinantes, destacam-se, praticamente, todas as universidades e bibliotecas do país. Já a *Carta Capital* é direcionada a um público de cidadãos críticos, executivos e formadores de opinião. Assim, observa-se um público diferenciado e isso interfere diretamente na qualidade e nos posicionamentos tomados pelas vozes autorais de ambas as revistas.

5. Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Passa-se, nesse momento do texto, a apresentação dos resultados obtidos com as análises das reportagens selecionadas. De início, são mostrados os resultados quantitativos das análises, em seguida serão realizadas as discussões sobre os itens avaliativos encontrados em cada texto, considerando-se as categorias semânticas do subsistema atitude.

Tabela 1. Distribuição das ocorrências de atitude em *Cult*

Atitude																						
Afeto						Julgamento										Apreciação						
						Estima social					Sanção social											
Felicidade		Segurança		Satisfação		Normalidade		Capacidade		Tendências		Veracidade		Propriedade		Reação		Composição		Valor		
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	
1	0	0	3	0	0	3	0	5	0	3	0	4	0	3	0			1	7	1	0	0
Total: 4						Total: 21										Total: 9						
Total: 34																						

Tabela 2. Distribuição das ocorrências de atitude em *Carta Capital*

Atitude																					
Afeto						Julgamento										Apreciação					
						Estima social					Sanção social										
Felicidade		Segurança		Satisfação		Normalidade		Capacidade		Ternidade		Veracidade		Propriedade		Reação		Composição		Valor	
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
0	0	0	3	0	2	1	2	4	8	0	7	0	9	4	9	0	1	4	5	0	0
Total: 5						Total: 44										Total: 10					
Total: 59																					

Esses valores mostram que, tanto em *Cult* como *Carta Capital*, o julgamento foi o modo preferencial de se avaliar. Segundo Martin (2000) o julgamento é a categoria semântica de atitude que constrói linguisticamente as avaliações do comportamento das pessoas. Isso se relaciona diretamente com o objetivo proposto por essa pesquisa, ou seja, investigar como o comportamento de Bento XVI foi avaliado por vozes autorais em textos jornalísticos. Vale ressaltar que, muitos dos julgamentos encontrados referiam-se não apenas a pessoa de Joseph, como também aos congregados da Igreja Católica.

5.1. Posicionamento atitudinal em *Cult* e *Carta Capital*

a) Afeto

Como apresentado nas tabelas 1 e 2, as avaliações afetivas não são muito recorrentes no gênero reportagem. Esse resultado já era esperado, devido o gênero analisado, já que a sua função é, de início, expandir as notícias a respeito dos fatos ocorridos.

- (1) A notícia logo ganhou o mundo, **surpreendendo** a todos, suscitando reações e comentários de simples **espanto**, mas também de admiração e respeito[...]
- (2) [...] **preocupam-se** mais com o impacto político de sua atuação do que com as razões cristãs de agir.

Para a voz autoral, a notícia da renúncia de Bento XVI foi surpreendente, como também deixou muitos espantados com tal posicionamento. Ao avaliar o comportamento dos congregados da Igreja católica a voz autoral diz que, esses estão mais preocupados com questões políticas do que mesmo com as de ordens cristãs.

Para Tanto, observa-se no excerto abaixo que Bento XVI demonstra certo apego pelo Concílio. O epíteto⁵ apego de acordo com o Dicionário Aurélio significa afeição, amor, que para as definições de Martin e White (2005) afeição está contida no grupo semântico felicidade.

- (3) Bento XVI, em seu primeiro discurso à Cúria Romana, manifestou claramente o seu **apego** ao Concílio que “pode ser e torna-se cada vez mais uma grande força para a renovação sempre necessária da Igreja”
- (4) O punhado de cardeais chamados para um consistório ordinário- uma reunião de rotina- ficou **pasmo** ao ser informado pelo discurso [...]
- (5) Ao contrario, sua decisão apanhou todos de **surpresa**.
- (6) **Chocada** ficou também Giovanna Chirri, a única dos jornalistas a cobrir [...]

b) Julgamento

Assim como mostra as tabelas 1 e 2 acima o sistema de *juízo* foi o recurso avaliativo mais recorrente no gênero. O fato de o *juízo* estar ligado ao fator *ético*, um domínio que envolve a coletividade social, explica o motivo por que o *juízo* é tão frequente. No domínio da ética, a negociação da avaliação discursiva toma como base parâmetros proveniente da matriz sociocultural, um contrato social amplo que se impõe ao indivíduo.

Dessa forma, verifica-se que o comportamento de Bento XVI foi avaliado de forma positiva pelo redator da reportagem. E, observa-se a predominância do juízo de estima social, uma vez que segundo Martin e White (2005) esse tipo de juízo envolve avaliações que podem aumentar ou diminuir o prestígio da pessoa avaliada dentro de sua comunidade social. Também, há ocorrências de sanção social, ou seja, a pessoa do ex-papa foi avaliado pela voz autoral através de itens avaliativos que diz respeito a preceitos morais e religiosos. Assim, o fato de Bento XVI renunciar o cargo, é avaliado pela voz autoral da revista *Cult* de maneira positiva.

- (7) [...] personagem **sofisticada**, mas também polêmica, do mundo atual [...]
- (8) Há quem diga que Bento XVI, homem **tímido**, mas músico e teólogo do que burocrata.

A notícia logo ganhou o mundo, surpreendendo a todos suscitando reações e comentários de simples espanto, mas também de **admiração e respeito** pela coragem e grandeza de um gesto **humilde** e lúcido.

- (9) Por isso, tendo **consciência**, como disse, de haver entrado na última etapa da sua vida [...] e respeito pela **coragem**[...]

⁵Epíteto: palavra ou frase que se junta a um nome de pessoa ou coisa para qualificá-los ou realçar a sua significação.

Verifica-se que, ao avaliar a Igreja, a voz autoral na revista *Carta Capital* utilizou avaliações judicativas negativas. Dessa forma, ao referir-se a ela (Ex. 11,12), essa voz a considera retrógrada, acuada e corrupta, ou seja, a renúncia do papa fez transparecer a verdadeira realidade da Igreja. O epíteto ‘retrógrada’ pertence ao grupo de estima social do subtipo normalidade, esse se refere à avaliação sobre o que é normal ou anormal, isto é, do comportamento que merece destaque por algum aspecto positivo ou negativo. Já o epíteto ‘acuada’ também pertence ao grupo de estima social, mas está contido no subtipo tenacidade que diz respeito a disposição e persistência da pessoa avaliada.

(11) A renúncia de Bento XVI expõe uma igreja **retrógrada**, corrupta, acuada por escândalos sexuais e incapaz de se adaptar ao mundo contemporâneo.

(12) A renúncia de Bento XVI expõe uma igreja retrógrada, corrupta, **acuada** por escândalos sexuais e incapaz de se adaptar ao mundo contemporâneo.

Deferentemente da revista *Cult*, a voz autoral da revista *Carta Capital* quando se referiu ao comportamento de Joseph, faz avaliações negativas ao considerar incapaz para dominar o Vaticano. Para tanto, faz uso dos epítetos ‘incapacidade’ e ‘cansado’ que pertence ao subtipo de estima social capacidade, que se referem à competência, as habilidades e capacidades do indivíduo avaliado.

(13) [...]evidencia a **incapacidade** de domar a alcateia[...]

(14) [...] a viagem ao México e a Cuba em março de 2012, que o deixou muito **cansado**.

(15) A humilhação de ser reduzido a uma marionete, preferiu cortar as cordas, talvez com a sincera esperança de abrir caminho a um sucessor **menos idoso e mais enérgico**, mas foi ele mesmo quem criou e nutriu a alcateia que hoje o cerca

(16) **Difícilmente** poderia ser um problema pessoal do próprio Ratzinger.

No excerto 16 acima, a voz autoral faz um posicionamento em relação a renúncia de Ratzinger. E deixa transparecer que não foi por motivos pessoais. Assim, o julgamento a respeito do seu comportamento (renunciar) é inscrito por meio do advérbio “difícilmente”.

(17)(...) Ratzinger foi **restaurador** de tradições, **guardião** da ortodoxia, **caçador implacável** de clérigos e teólogos progressistas (...)

Como é mostrado no exemplo acima, observa-se que Ratzinger também foi avaliado pela voz autoral da Carta Capital através do subtipo propriedade de maneira positiva. Para Martin e White esse subtipo refere-se a quão ética e acima de reprovação é o avaliado, ou seja, ele foi ético, uma vez que tentou impedir a entrada de novas ideologias na Igreja. Entretanto, como mostra o excerto abaixo, a voz autoral utilizou do

mesmo subtipo, mas dessa vez de forma negativa quando se referiu aos políticos e congregados do Vaticano. Assim, os considerou corruptos, empreiteiros e mafiosos.

(18) (...) conflitos internos e **evidências de corrupção** vazaram à imprensa na série apelidada

(19) **Vatileaks**, para qual o mordomo do papa, Paolo Gabriele, serviu de **correio e bode expiatório** (...)

(20) Ettore Gote Tedeschi foi **ameaçado, destituído e desacreditado** pelos conselheiros e por Bertone após redigir um **informe secreto** no qual relatava contas de políticos, **empreiteiros e mafiosos** intermediados pelo clero.

c) **Apreciação**

A apreciação como mostra o quadro 01, foi a segunda categoria semântica mais encontrada em ambas as revistas. Para Martin (2004), apreciar “gera um efeito distante, formando mais uma comunidade de observadores do que de participantes reativos”. Esse fato condiz com a tentativa, nos gêneros do domínio jornalístico, de se criar um aparente afastamento do que é divulgado, ou nos termos da área, na reportagem deve haver “imparcialidade”. Entretanto, segundo Martin apreciar ainda é avaliar.

(21) Bento XVI, em seu primeiro discurso à Cúria Romana, manifestou **claramente** o seu apego ao Concílio que “pode ser e torna-se cada vez mais uma grande força para a renovação sempre necessária da Igreja”.

(22) A revista italiana *Panorama* afirma que Ratzinger se decidiu após ler um relatório sobre os *Vatileaks* entregue em 17 de dezembro que expunha a resistência da Cúria a mudanças e ações para promover **mais transparência**.

(23) A igreja não vive uma conjuntura **mais serena** do que há três anos, muito ao contrário. Sofreu derrotas políticas **embarçosas** em vários países, as denúncias de escândalos morais e financeiros se agravaram(...)

(24) Ettore Gote Tedeschi foi ameaçado, destituído e desacreditado pelos conselheiros e por Bertone após redijir um **informe secreto** no qual relatava contas de políticos, empreiteiros e mafiosos intermediados pelo clero[...]

6. **Considerações finais**

A forma como as pessoas expressam suas opiniões em relação aos outros, as coisas e a situações de maneira emotiva e sentimentalista deixam marcas e características de sua ideologia e contexto de cultura. Tudo isso, pode ser ainda mais comprovado ao identificar as escolhas que o falante/escritor lança mão para expressar essa avaliação.

Neste trabalho, ficou claro a forma pela qual as vozes autorais avaliaram o comportamento de Bento XVI, ao renunciar o posto de líder da Igreja católica, utilizando, na maioria dos casos, as formas institucionalizadas dos sentimentos, ou seja, na forma da ética (julgamento) e da estética (apreciação).

Levando em consideração o objetivo desse trabalho, e como já era esperada, a categoria semântica julgamento sobressaiu em relação às outras, pois essa diz respeito à avaliação do comportamento das pessoas. Assim, a forma preferencial de avaliar das vozes autorais foram por meio de julgamentos quer positivo quer negativo.

A revista *Cult* tomou posicionamentos avaliativos que mostram o comportamento da pessoa avaliada de forma positiva. Dessa forma, todos os julgamentos referentes a Joseph faz transparecer que o fato de renunciar o papado é algo considerado normal. No entanto, a *Carta Capital* utiliza elementos avaliativos da língua de forma negativa em relação a tal comportamento, demonstrando que o mesmo fato não foi normal e sim por motivos religiosos, políticos, sobretudo por corrupções existentes na Igreja Católica.

Portanto, com essa pesquisa verifica-se que, mesmo se tratando de um mesmo fato as instituições têm as suas formas preferenciais de avaliar, e isso decorre, muitas vezes, da perspectiva ideológica que eles adotam.

No que diz respeito ao gênero reportagem, a avaliação não seria um recurso produtivo de se analisar de forma particular, já que o discurso jornalístico é um relato escrito de maneira fidedigna e objetiva. Contudo, conforme é mostrado nesse trabalho, a dimensão avaliativa da linguagem desempenha um papel importante na criação do efeito retórico pretendido pela voz autoral. Dessa forma, os resultados obtidos nessa pesquisa contribuem significativamente para os estudos linguísticos, mais especificamente a análise do discurso, uma vez que se buscou através da mesma, analisar o discurso jornalístico e como esse mediante a instituição a qual está inserido, faz avaliações de fatos que ocorreram na sociedade.

Referências

ALMEIDA, F. S. D. P. **A avaliação na linguagem: os elementos de atitude no discurso do professor.** Ed.1 São Carlos, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos 1970-1971. In: **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b. p. 369-414.

COSTA, Antonio Luiz. **O papa dos lobos. Carta Capital, São Paulo, edição 736, p. 48-53**

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold, 2004.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia.** Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **Estrutura da notícia.** São Paulo: Ática, 1993

MARQUES, Ester. **Estrutura do discurso jornalístico.** Disponível em :<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/R12-0528-1.pdf>. Acesso em: 26-05-2013.

MARTIN, J.R. WHITE, P.R.R. **The language of evaluation: appraisal in English** London : Palgrave Macmillan, 2005.

MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 1985.

PEREIRA, Eunice Braga. **O professor avaliado em textos jornalísticos: análise da avaliabilidade em reportagens de Veja e Isto é.** Dissertação de mestrado. Belém-PA: UFPA, 2010

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Delimitação, natureza e funções do discurso midiático, in: O jornal, da forma ao sentido**, Brasília: ed. Paralelo, 1997.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 347 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VILELA, Magno. CATÃO, Francisco. FERREIRA, Helder. **Pensamento forte ou fraco em Bento XVI**? Cult, São Paulo, edição. 177, p.30-31-46, 2013.

WHITE, P. **Valoração: A linguagem da avaliação e da perspectiva. Revista linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. esp. , 2004 disponíveis em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/08.htm>.

SOCIOLINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: DA VALORIZAÇÃO DE IDENTIDADES À TRANSFORMAÇÃO DE REALIDADES

André Magri Ribeiro de MELO (SME, Ipangaçu/RN)⁶

1. Considerações iniciais

Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano. A história da humanidade é a história de seres organizados em sociedades e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua. Efetivamente, a relação entre linguagem e sociedade não é posta em dúvida por ninguém, e não deveria estar ausente, portanto, das reflexões sobre o fenômeno linguístico. Por que se fala, então, em Sociolinguística? (ALKIMIM, 2001, p. 21)

A questão levantada por Alkimim (2001) pode aparentemente parecer óbvia, já que fica clara na citação acima que a linguagem e a sociedade mantêm, sim, intrínsecos laços de relação e interdependência. Todavia, a recíproca não é totalmente verdadeira. A indagação anterior não se acaba nela mesma, aspecto que dá margem para uma série de estudos, análises e reflexões acerca desses enlaces entre linguagem e sociedade. É nesse cenário discursivo que surge a Sociolinguística – seu objeto é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, ou seja, em situações reais de uso.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de análises bibliográficas dos principais teóricos sociolinguísticos e das suas respectivas linhas de pensamento. A fundamentação científica amparou-nos no tocante ao objetivo central desse estudo, o qual é analisar o tratamento que é dado à Sociolinguística na escola, na sala de aula. O objeto de observação aqui são as aulas de língua portuguesa ministradas em turmas das séries finais do ensino fundamental em uma escola pública municipal, bem como alguns diálogos estabelecidos entre nós, pesquisadores, e a professora responsável pelas aulas acerca das suas concepções no que tange à língua materna, ao seu ensino no segmento educacional investigado e ao trato atribuído às mudanças linguísticas e variações dialetais no contexto escolar.

Atrelada à discussão sociolinguística, que fora instaurada a partir do questionamento de Alkimim (2001), será apresentada uma concepção de educação pautada nos ideais libertários, anarquistas e progressistas, fortemente defendidos por Gallo (1995) e Freire (1996). Esse debate interliga as noções de linguagem, sociedade e ensino, a fim de construir um projeto de educação em língua materna libertário e reflexivo.

2. A importância da Sociolinguística para o ensino de língua materna

⁶ O trabalho em questão é resultado das reflexões em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica realizadas dentro dos encontros de formação pedagógica com educadoras em LP da rede municipal de ensino de Ipangaçu com orientação da Coordenação Municipal de Leitura e Ensino (Secretaria Municipal de Educação), que tem à frente o autor do trabalho.

“Por que tratar da variação linguística?” pode nos parecer uma das obviedades que deixam a vida sem tanta atratividade, ao passo que também pode parecer um grandioso abismo, um percalço na vida de muitos educadores, uma pedra no caminho do ensino... Então, esclareçamos: por mais incrível que possa parecer, não se pode dizer que o questionamento que inaugura essa seção é desnecessário. O desconhecimento e a ignorância com relação ao trato das mudanças linguísticas e variedades dialetais ainda é significativo e requer um intenso trabalho de formação e (re)educação junto aos envolvidos no processo de educação em língua materna.

É essencial que se tenha conhecimento de que é necessária uma mudança na concepção de ensino de cada sujeito que está ligado ao processo de ensino de língua materna na escola, pois essas mudanças são necessárias a um plano de transformação maior e mais ambicioso – uma educação que transborde a sistemática e eduque o povo. Para tanto, em 1997 o Ministério da Educação publicou uma coleção de documentos intitulados “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Nesta coleção, reuniam-se propostas pedagógicas para a renovação do ensino nas escolas brasileiras, onde todas as disciplinas foram contempladas, inclusive a de língua portuguesa. Nos PCN (sigla que representa a coleção documental) de língua portuguesa dedicados às series iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), encontramos, na p. 26, o seguinte trecho:

“A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menos prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (PCN/BRASIL, p.26)”

Esse parágrafo já é suficiente para que a nós identifiquemos nesse documento oficial uma importante mudança na concepção de ensino de língua nas escolas brasileiras. Embora trazendo a data de 1997, esse texto na verdade revela o impacto produzido, na política educacional, por uma ampla discussão que já vinha sendo empreendida nas universidades brasileiras, desde pelo menos vinte anos antes da publicação dos PCN – como resultado de todo o processo evolutivo da Sociolinguística desde o final do século XIX, passando por todo o século XX.

São muitos os aspectos positivos que cerceam os PCN, no que concerne ao trato da Sociolinguística em sala de aula e na escola como um todo. Contudo, não se pode

deixar de perceber que a inserção desses novos conceitos – como o de “variedades dialetais” – na prática pedagógica e na concepção do educador em língua materna pode ser conflitante e até destoante no contexto escolar. Vejamos o que Bagno (2007) afirma como consequências dessa transformação na concepção de ensino de língua materna:

“O impacto dessa nova concepção de ensino é, sem dúvida, muito positivo. No entanto, como tudo o que é novo, ela precisa vencer pelo menos dois grandes obstáculos: (1) a resistência das pessoas muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino, e (2) a falta de formação adequada das professoras para lidar com todo um conjunto de teorias e práticas que até então jamais tinham aparecido como objetos e objetivos do ensino de português.” (BAGNO, 2007, p. 28) Compreendemos que para o autor são duas as grandes geradoras de possíveis atritos na implementação de uma política de educação em língua materna sociolinguística em nossas escolas: o tradicionalismo arraigado pautado na ideia de língua padrão; e a falta de formação (ou má formação) dos docentes de língua portuguesa.

O aspecto da formação do professor de língua materna, de maneira que este possa tornar-se um educador em língua materna, é importantíssima, tendo em vista que “nos documentos do Ministério da Educação, nas diretrizes curriculares dos estados e dos municípios, nos materiais destinados à formação continuada de professoras e professore, e em muitos outros textos, começaram a surgir termos e expressões que definiam essa mudança: letramento, tipo textual, gênero discursivo, condições de produção, coesão e coerência, epilinguagem, variação linguística, intertextualidade, pragmática, multimodalidade, intersemiose, atos de fala, etc.” (BAGNO, 2007, p. 28-29)

Todos esses novos conceitos têm sido apresentados e discutidos em muitos trabalhos importantes publicados nos últimos anos. O campo da variação linguística tem merecido esforços de gente muito comprometida e especializada nos estudos sociolinguísticos. Entretanto, quando comparada à teoria dos gêneros textuais, aos elementos de enunciação, ao texto e ao letramento, a bibliografia sociolinguística ainda aparece tímida nesse cenário. Esse aspecto deve ser levado em conta, pois tende a omitir uma área de pesquisa e ensino muito relevante, e que acaba ficando em segundo plano (ou em plano nenhum) na prática pedagógica do professor. Isso é crucial para que o ensino de língua portuguesa seja relegado à imposição de um padrão linguístico e social pela instituição escolar. Ou seja, precisa ser combatido.

Portanto, é vital que se compreenda o fato de que aplicar a Sociolinguística ao ensino de língua materna significa ampliar o conhecimento do aluno sobre o fenômeno linguístico, preenchendo determinadas lacunas resultantes da “imposição” de uma língua padronizada em oposição à diversidade sociocultural e geográfica. Essa é uma forma de se trabalhar a variação, não como uma pobreza linguística que preconceituosamente se estereotipa, e sim como um recurso de menor esforço, como uma linguagem ligada à idade, sexo, profissão, etc., como uma tradição histórica e cultural, dentre outras manifestações. A comunicação oral é algo relevante, pois não significa que o enunciador desconheça a normatividade da língua, mas que torna o falar numa forma espontânea, simples e bem mais prática de comunicar-se. Essa característica das línguas é natural.

Deve-se passar uma linha divisória entre língua escrita e língua falada, mostrando-se respeito de uma para com a outra, enaltecendo a importância de ambas para o processo comunicativo, isso sem prejudicar o aprendizado e sem provocar negligência do aluno quanto à língua padrão. O professor identificando o uso de regras

não-padrão, não precisa intervir automaticamente, podendo apresentar, logo em seguida, o modelo correto segundo as normas da língua escrita. Obviamente, sem que essa “apresentação” não acabe tornando uma “correção” estigmatizante e opressora, em relação ao aluno.

Ainda com o avanço dos estudos sociolinguísticos, é possível deparar-se com professores que alimentam o desrespeito e as desigualdades linguísticas, tratando as variedades da língua como supérfluas ações de desleixo e ignorância, às vezes sem se darem conta que mantêm atitudes de preconceito linguístico para com os alunos e, conseqüentemente, para com a sociedade.

2.1. Um debate sobre a educação libertária

A escola é um espaço de formação e transformação fortemente amplo e abrangente quando olhado da forma adequada. O poder da educação, e conseqüentemente da escola, mora dentro de cada um que a constrói. A essência da escola são as pessoas, são as gentes do mundo. Da mesma forma, que a o néctar que nutre a existência das línguas é o uso, a prática – também feitos por essas pessoas e pelas outras também. “O respeito à diversidade dos indivíduos que constroem as escolas é, assim, essencial, já que não se pode discutir nem pensar em desenvolvimento ou transformação do mundo, sem que reflitamos *a priori* nossa realidade e os sujeitos que a constituem em toda sua complexidade.” (FREIRE, 1996).

Escola, então, é coisa séria. Mas também é brincadeira. É lugar de sorrir, de divagar, de expandir o pensamento, de ensaiar para a felicidade. O educador Jean Piaget nos remete à reflexão de que a principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. E a segunda meta seria formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo a que elas se propõe. Essas, então, seriam as duas grandes aspirações das nossas escolas, da nossa educação como um construto único e íntegro em suas capacidades.

Nessa dialética, de que nos serviria uma Educação Anarquista numa sociedade ainda capitalista? Poderíamos simplificar e reduzir a duas respostas. Uma delas diria que muito pouco, a outra é sua antítese. No primeiro caso se considera que a dificuldade de se colocar a pedagogia libertária em prática seria tanta, e tantas seriam as pressões, dentro de uma sociedade capitalista que as forças que a desejassem se retraíam e se daria continuidade ao processo comum de educação. Isto é, um processo autogestionário parcial não conseguiria sobreviver às forças culturais que carrega o homem, acostumado ao cotidiano infestado de autoritarismo. Como frisa Sílvio Gallo (1995):

"De antemão, concordamos com o filósofo e educador espanhol Carlos Díaz, quando afirma que a autogestão, no contexto do capitalismo, é impossível. Como gerir diretamente uma escola, um condomínio, uma fábrica, quando a própria essência da sociedade é a heterogestão? Como afirmávamos anteriormente que a democratização do ensino público encontra limites muito estreitos quando realmente começa a fazer frente ao poder do Estado, podemos também afirmar que a autogestão no capitalismo encontra limites extremamente rígidos, que impedem a sua verdadeira realização".

É uma discussão antiga dentro dos debates entre anarquistas. Em todas as áreas de atuação dos libertários. Havia aqueles que se negavam a participar dos sindicatos

temendo que ali dentro os próprios trabalhadores se transformassem em defensores do capitalismo, ou se não defensores, passivos perante ele, e isso se tornou uma realidade. E então, esperar por uma Revolução Social? Para, assim, por em prática as ideias de Bakunin, Robin, Mella, etc?

"Trata-se de dissolver o poder, de pulverizá-lo por toda a sociedade; quando o poder estiver totalmente diluído, quando cada indivíduo detiver a mesma parcela de poder que qualquer um dos outros indivíduos, o poder deixará de existir, pois é um conceito que só adquire sentido na desigualdade, quando está concentrado em alguns poucos que, através dele, dominam outros tantos. A construção da liberdade significa, pois, a completa dissolução do poder, e seu conseqüente desaparecimento".

E o poder e a doutrinação ideológica estão, também, no cotidiano. E é este cotidiano que precisamos analisar. E modificar a partir do momento em que se percebe o que está errado. O que está errado no cotidiano da relação entre professores e educandos?

Que vemos? Rostos com expressões endurecidas; olhares que se impõem do alto e não escondem a impaciência com o riso e a aversão a tudo que é lúdico; mãos ávidas em pôr em evidência o erro sobre o traço vermelho, rabiscado não sem forte dose de irritação; corpos enrijecidos, de postura quase militar, (a dar exemplo de ordem e disciplina), falas lacônicas, em tonalidade severa, a anunciar a autoridade e a esconder a pessoa do professor. Tudo em nome do rigor das formas, do respeito aos prazos, da obediência aos passos e pré-requisitos!

É a este tipo de comportamento, principalmente por parte dos educadores, que precisamos transformar. Se pensando ou não numa futura Revolução Social, é problema de cada um. Quando nos juntarmos com outros para tentarmos mudar este estado de coisa na educação, nem todos devem estar pensando em uma possível Revolução futura. E devemos ser transparentes nisso, uns com os outros. Todos devem conhecer pelo que o outro está lutando.

É obvio que nós, anarquistas, desejamos a mudança de toda a sociedade, e por isto acreditamos que a pedagogia libertária trabalha para isso. Mesmo não sendo anarquistas, muitos dos educadores estão aceitando os caminhos da liberdade e da solidariedade. E é com estes que devemos contar. Afinal de contas o que todos queremos é um final feliz, se não for possível para toda a humanidade, para nós e os que estão mais próximos a nós. Os que podem nos dar e recebem nosso respeito: nossos alunos, educandos...

"Não fiquem pensando no amanhã, se não sabem se ainda estarão vivos nesse dia. Tenho horror dessas educações que preparam para a vida. O preparar para a vida parece profetizar que ela só vai começar daqui a dez ou vinte anos quando terminar a faculdade. A vida é hoje. Hoje é o momento de alegria. A felicidade tem de ser hoje. Se a escola não for um lugar de alegria e felicidade, ela merece ser destruída, porque a coisa mais importante, a única que vale a pena nesta vida é a felicidade. A educação, portanto, deve ser também voltada para ela".

3. Caracterização dos procedimentos metodológicos

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de caráter qualitativo. A metodologia de pesquisa qualitativa é aquela na qual o pesquisador busca obter

resultados aprofundados através da averiguação bibliográfica e/ou com certo número de pessoas. Por se tratar de uma pesquisa exploratória (que busca definir como é um cenário) ela é recomendada para quem deseja fazer uma pesquisa mais geral e depois definir pontos mais específicos. Ou seja, o público que vai responder a pesquisa qualitativa é que vai ajudar a definir como é o cenário para determinado tema. Diferentemente do modelo de metodologia quantitativo, a pesquisa qualitativa busca se aprofundar nas questões e não em resultados estatísticos. Por isso, a metodologia de pesquisa qualitativa é mais complexa.

A instituição de ensino investigada é pertencente à rede de ensino municipal de Ipangaçu/RN, e está localizada aproximadamente 15 km do centro urbano, na zona rural da cidade. A comunidade onde está lotada, Sítio Língua de Vaca, é relativamente carente e possui um quantitativo mínimo de famílias em situação de vulnerabilidade social. Residem na comunidade cerca de 200 famílias. O público discente é oriundo de outras duas localidades vizinhas à sede da escola – Capivara (1,5 km) e Angélica (1 km). Conta com uma demanda de 130 alunos regularmente matriculados nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais. O turno vespertino comporta um quantitativo de 56 alunos ao todo – coeficiente referente às séries finais do ensino fundamental. O quadro docente é composto por profissionais que, em sua maioria, compõem o quadro efetivo de pessoal da Secretaria Municipal de Educação, com apenas uma exceção.

Foram observadas três aulas de língua portuguesa, realizadas respectivamente nas turmas de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. As aulas eram ministradas com dificuldade, tendo em vista a falta o hiperativismo das crianças e adolescentes que compunham as classes e a inabilidade da docente em lidar com a situação. Mesmo diante desse quadro, a regente aplicava um único método aos alunos que apresentavam claramente necessidades de aprendizagem diversas, já que eles próprios eram diferentes: cada um com sua personalidade, essência, nível de conhecimento, entre outros aspectos. Em todas as salas, foi copiado no quadro um determinando tema. Todas as informações foram retiradas do livro didático, explicitamente.

Observou-se que nas três situações, o tema geral e predominante eram as regras de convenção gramaticais da norma padrão da língua portuguesa. Não havia contextualização, tendo em vista que o assunto era posto aos alunos por única e exclusiva decisão do livro didático e da professora. Os mecanismos de reconhecimento do predicado verbal e do predicado nominal, tratados no 7º ano, por exemplo, eram relegados às noções de verbo e substantivo. Os estudantes copiavam a regra. Ao concluírem, a professora explicava oralmente a mesma regra e da mesma forma que o texto do livro didático, copiado no quadro, trazia. Os alunos não esboçavam qualquer interesse nas explicações. Alguns ouviam, outros conversavam e outros simplesmente ignoravam.

A professora, ao fim das explicações – que foram ministradas tendo como suporte frases soltas, e não construtos textuais relevantes socialmente –, começou a escrever novamente no quadro uma lista de frases. O comando da atividade era que os alunos elencassem nas sentenças a ocorrência do predicado verbal ou do nominal, sublinhando os seus núcleos – verbo ou substantivo. Percebemos que dentre as 20 frases dadas aos alunos, 05 apresentavam predicado verbo-nominal, uma noção que não foi tratada com os alunos naquele momento.

A situação foi semelhante no 8º ano, quando o foco foi nas conjunções coordenativas. Cópia do livro no quadro, explicação idêntica, desatenção dos alunos e

avaliação dos conhecimentos do aluno pautada na simples listagem de frases e marcação e classificação das conjunções foram os procedimentos metodológicos observados em sala. Novamente, a ausência de gêneros textuais no trabalho de sala de aula.

O 9º ano, por sua vez, fugiu à regra. Para a turma, a professora entregou poemas de Patativa do Assaré. A turma bem pequenina, apenas com 03 alunos, reuniu-se à frente da docente. Ela solicitou que eles lessem os poemas e observassem os “erros de ortografia e sintaxe” que neles apareciam. Bem atentos, os alunos leram e começaram a marcar palavras e expressões “erradas” dentro dos poemas. Ao final dessa etapa da aula, a professora explicou que “muitas vezes, nós não temos atenção à escrita e acabamos produzindo textos ruins e pobres de estilo, que nos levam a ter uma imagem ruim diante da sociedade”. Ao concluir sua fala, uma aluna questionou “mas, então, esse poeta está errado, professora?”. A professora explicita que “de forma alguma, pois ele é poeta e pode errar na hora de falar, diferente de nós que não podemos cometer esse tipo de deslize”.

Concluimos que ainda há muito que discutir, pesquisar, refletir e divulgar no que tange às inovações no campo do estudos da linguagem. A professora observada reflete o cenário de vários outros docentes de língua portuguesa despreparados para a função que ora exercem. Suas concepções de ensino, de língua e principalmente de educação em língua materna são alarmantemente retrógradas e implicam em seriíssimos riscos à formação das crianças e adolescentes nas séries finais do ensino fundamental que são subjulgados a esse sistema de ensino e regência de classe, que desconhece os pressupostos mais elementares de liberdade e educação transformadora.

4. Livro didático de LP: avanços e limitações

“Em termos de ensino, assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, de expressar o pensamento. De modo geral, a vertente dos chamados “estudos tradicionais”, incluídos aí os gramaticais, situam-se nessa perspectiva. A perspectiva formalista trata, assim, de uma concepção antiga e de forte prestígio, que concorreu e muito concorre ainda na formação dos docentes de letras.” (MARTELOTTA, p. 236, 2008)

Os novos métodos de entender, ensinar e aprender, do ponto de vista linguístico, transcendem as abordagens da gramática normativa em sala de aula e também contemplam as linhas de leitura e produção textual. Dessa forma, compreendemos que os manuais didáticos de ensino da Língua Portuguesa apresentam e trabalham, em geral, o idioma de forma dicotômica, propondo uma série de restrições e divisões para o ensino da língua materna. O que se tem buscado hoje é atribuir mais “propriedade” ao conhecimento linguístico. Para tanto, a perspectiva sociointeracionista da língua deve ser privilegiada, pois é ela a detentora de maior uniformidade no discurso voltado ao ensino de LM, já que leva em conta não só os conhecimentos gramaticais, mas também o contexto social e comunicativo dos enunciadores.

A obra escolhida para análise foi o livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano – Ensino Fundamental dos Anos Finais – da Coleção “Diálogo”, editado pela FTD e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como autoras a professora Eliana Santos Beltrão e a psicóloga Tereza Gordilho. O material é usado pela professora observada durante o processo de pesquisa. O livro é organizado em sete módulos

temáticos, que abordam principalmente o estudo da gramática normativa da Língua Portuguesa, tratam de forma implícita e pouco explicativa o conceito, a produção e a aplicação de gêneros textuais escritos e orais, além de possuírem uma proposta de trabalho com leitura e interpretação textual pouco atrativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (5^a a 8^a série) nos lembram que ao ingressarem na escola, os alunos já possuem competência discursiva e linguística para interagirem em situações sociais de comunicação do seu dia-a-dia, normalmente. Acreditando que o aprendizado da oralidade se dá no espaço doméstico ou extraclasse, muitos manuais de ensino descrevem somente a língua escrita e desprivilegiam a falada; ou, como em alguns casos, confundem os dois códigos. No caso do livro de LP do 9^o ano analisado, dentre os sete módulos que o constituem, há apenas dois que tratam da produção de gêneros textuais orais – o caso da exposição oral (seminário) e do debate.

Em relação ao primeiro módulo, que trata do gênero seminário, percebemos uma descrição clara com relação à estrutura de apresentação/organização do gênero, elucidando os passos mais relevantes dessa produção oral. Porém, não há nenhuma menção mais direta ao tipo de linguagem que se deve utilizar dentro de uma exposição oral, com exceção de uma oração no texto-apresentação do tema, que diz: “lembre-se que esta é uma situação de comunicação formal e que, por isso, necessita de planejamento!”. Está claro que o gênero deve ser executado formalmente, mas em que grau, mais especificamente? É importante ressaltar aqui, que a “variedade formal” não diz respeito ao uso de palavras rebuscadas ou um vocabulário muito elevado e de linguagem tecnicista, apenas, mas ao uso coerente das estruturas gramaticais e textuais durante a nossa fala/escrita. Sendo assim, concluímos que há uma variedade em relação ao grau de formalidade a ser empregado e que isso deve ser levado ao conhecimento dos alunos.

Os módulos 1 e 2 da obra analisada, propõem o estudo das orações subordinadas dentro de suas dez subdivisões pautadas nas classificações adverbiais. Um dos aspectos a serem discutidos nesse sentido é o fato de que o livro é iniciado com o trato das orações de sentido subordinado, sem resgatar ou fazer qualquer alusão às orações de sentido coordenado e suas (sub) divisões. Há nesse caso, uma quebra da linearidade na construção do sentido, pois como podemos exigir do educando a compreensão de um determinado tema dos estudos gramaticais, se negligenciamos e não apresentamos/recapitulamos uma parte extremamente ligada e relevante a ele, como é a situação das orações coordenativas? Não esqueçamos também a situação em que o manual trata da subordinação nas orações: sem qualquer alusão ao “sentido” dessa subordinação na produção de textos relevantes socialmente, bem como restringindo o recurso linguístico da subordinação ao uso de conjunções classificatórias e desconsiderando este como relevante e eficaz mecanismo de coesão textual.

Ainda tratando das orações subordinativas, percebemos que as autoras tratam o assunto à base de definições, quadros classificativos e explicações/questões movidas apenas pelo raciocínio lógico-semântico. Não há uma preocupação, por parte das autoras, em estabelecer uma relação entre as conjunções e locuções conjuntivas que marcam as relações de subordinação entre os sintagmas dentro de um período e dois elementos básicos e importantíssimos no processo de produção textual escrito/oral: a coerência e a coesão. O estudo das conjunções e locuções torna-se bem mais útil ao público discente quando há uma relação entre o referencial teórico e as situações cotidianas de sua vida, como é o caso da relação entre as conjunções subordinativas e as

cartas, bilhetes, relatórios e artigos que os alunos produzem no contexto escolar, profissional ou doméstico, por exemplo.

Segundo Marcuschi (2001), é impossível investigar oralidade e letramento – e seus contrapontos formais, fala e escrita – sem considerar seus usos na vida cotidiana. Os manuais de ensino de Língua Portuguesa deveriam direcionar uma atenção especial às questões em torno das variedades e variações linguísticas, das suas implicações nas relações sociais e no fenômeno negativo do preconceito linguístico, que ainda hoje é presente e assíduo na realidade brasileira, principalmente, por parte dos gramáticos e jornalistas das mídias formais.

Infelizmente, ainda são poucos os manuais didáticos de LP no Ensino Fundamental dos Anos Finais que se adequam a esse contexto linguístico e, conseqüentemente, continuam a ensinar e tratar com demasiada atenção as classificações e estruturas da gramática normativa do nosso idioma e esquecem-se de focar pontos bem mais relevantes de uma língua, como as relações de poder e preconceito social que estão por trás do discurso daqueles que entendem a língua como uma questão de “certo” ou “errado”; daqueles que aplaudem a construção “Eles vão lavar-se naquele pia” e negligenciam a construção “Eles vão se lavar na pia”.

O livro didático da Coleção Diálogo é, infelizmente, mais um dos mencionados. Em seus 7 módulos de conteúdos de Língua Portuguesa (leia-se “gramática”), distribuídos em mais de 300 páginas, as referências à importância do estudo das variações da língua é inferior a 1% e se assumirmos uma postura mais exigente em relação ao assunto, podemos dizer que a obra não trata das relações reais e mais importantes entre língua e sociedade. O texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é objetivo quando trata da educação “como um direito de todos e para todos”. Sendo assim, quando um aluno de zona rural é corrigido ao usar construções da linha “A gente vamos”, “Pra mim beber”, “Os livro” ou “Adonde”, sob o argumento de que isso é incorreto, é errado, então que educação ele deverá receber, levando em conta que essas construções são compreendidas por todos os seus amigos, colegas e, inclusive, por quem o corrigiu? As noções de contínuo ou descontínuo linguísticos são sequer consideradas, dessa forma.

Portanto, compreendemos que a obra analisada, apesar de ter sido editada recentemente (2009), ainda é muito sintética em relação às abordagens mais contemporâneas dos estudos da linguagem, tendo em vista que privilegia em grande parte o trato das questões gramaticais e deixa a desejar em pontos elementares para um bom conhecedor da língua que faz uso, como a produção de gêneros textuais orais e escritos e sua relação com as situações do dia-a-dia dos alunos. É necessário, assim, que as autoras revejam sua visão tradicionalista de tratar a língua e seu processo de ensino e aprendizagem, e passem a valer-se futuramente do vasto aparato científico disponível atualmente no que diz respeito à linguística e seus subcampos temáticos. Dessa forma, o ensino de língua materna a partir da obra poderá ser mais eficaz e realizar um dos principais objetivos de livros dessa linha: utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

5. A Sociolinguística na sala de aula

O modo como a língua é ensinada na escola pratica tradicionalmente o modelo da deficiência. O principal pressuposto da tradição normativa é que cabe à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais. Decorre desse pressuposto que a principal tarefa do ensino é substituir a variedade não-padrão pela padrão. A esse modo de existência, a Sociolinguística propôs uma alternativa fundamental, segundo a qual variações de linguagem não devem passar por um crivo valorativo, já que não são mais que formas alternativas que o sistema linguístico põe à disposição do falante. Nesse caso, é outra a tarefa fundamental da pedagogia da língua materna: cumprir-lhe despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação. (CAMACHO, 2001, p.69)

As atitudes do professor em sala de aula, no tratamento dado aos fenômenos de variação linguística, podem exercer uma grande influência no comportamento de seus alunos. Como expusemos nesse trabalho, a variação linguística está intimamente ligada a aspectos de natureza social, cultural, política – humana, enfim. Por isso, devemos prestar toda a atenção possível ao que está acontecendo no espaço pedagógico em termos de discriminação, desrespeito, humilhação e exclusão por meio da linguagem. “É inadmissível, nos dias de hoje, que o modo de falar de uma pessoa continue sendo usado como justificativa para atitudes preconceituosas e humilhantes”. (BAGNO, 2007, p. 207)

Retomando a discussão instaurada durante todo o trabalho, é importante que possamos refletir sobre o trato que se dá (ou não) à Sociolinguística em sala de aula. A discussão e apresentação dessas questões aos alunos vai além de uma mera necessidade cognitiva. É uma questão de quebra de princípios, de padrões, de grades que aprisionam a verdadeira essência da educação. É uma questão de liberdade, respeito à diversidade e de construção de uma educação que realmente torne seus sujeitos capazes de transformar positivamente a realidade.

Sem sombra de dúvida, uma das principais tarefas da reeducação sociolinguística que estamos propondo aqui é elevar a autoestima linguística das pessoas, mostrar a elas que “nada na língua é por acaso e que todas as maneiras de falar são lógicas, corretas e bonitas.” (BAGNO, 2007, p. 207) Para desempenhar essa tarefa, cada um de nós, educadores, tem que se munir de um instrumental adequado, onde o principal componente é, sem dúvida, a sensibilidade.

Referências:

- AUROUX, Sylvain. **Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. **Diálogo – 9º ano**. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Interação**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6ª Ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental II (1ª a 4ª série) – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 42ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GALLO, Sílvio. **Educação Anarquista**. São Paulo: UNIMEP, 1995.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do Risco**. São Paulo: Papyrus, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTELLOTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras – vol. 1**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

DO ENSINO TRADICIONAL DA GRAMÁTICA À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA – UMA MUDANÇA NECESSÁRIA⁷

Edione Pereira da SILVA (PROLING – UFPB)⁸
Ercilene Azevedo Silva PESSOA (PROLING – UFPB)⁹

Resumo: Com o surgimento de diversas pesquisas na área dos estudos da linguagem nos últimos anos e a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa, o ensino de língua materna tem apresentado avanços. O professor tem consciência de que deve mudar sua prática pedagógica, transpondo da tradição do ensino de gramática – prescritivo, para o ensino de análise linguística – reflexivo. Contudo, existe a necessidade de compreender de que forma a análise linguística deve ser trabalhada. O professor exerce o papel de mediador entre o conhecimento científico acerca da análise linguística e o conhecimento a ser ensinado nas salas de aula, porém, muitas vezes, não sabe como desenvolver seu trabalho baseado nessa nova percepção. Nosso objetivo é investigar como professores de língua portuguesa realizam o trabalho com a análise linguística. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa com duas professoras da rede pública de ensino, que trabalham em uma escola estadual; como instrumento de coleta, utilizamos a observação de algumas aulas que suscitou tópicos relacionados ao tema. Como fundamentação teórica e metodológica, utilizamos os conhecimentos acerca da análise linguística apresentados por Mendonça (2006), Barbosa (2010), da gramática Travaglia (2009), Ferraz (2011) e da educação linguística Bagno (2002) entre outros, além de se pautar pelos documentos que norteiam o ensino no país, a exemplo dos PCN (Ensino Fundamental e Médio). Nossos resultados apontam para algumas divergências entre a teoria e a prática. A intenção é promover reflexões, contribuindo com subsídios teóricos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas produtivas.

Palavras-chave: Gramática. Análise linguística. Educação linguística.

1. Introdução

Ensinar a língua portuguesa na escola constitui, nos dias de hoje, um desafio. Isso pode soar de forma estranha, porém, essa ‘estranheza’ cai por terra se observamos que grande parte dos alunos se mostra desinteressada pelo estudo de português. Por isso, se faz necessário uma discussão sobre o que a escola deve ensinar aos alunos, falantes do português como língua materna.

Neste artigo, pretendemos mostrar que através da observação foi possível diferenciar dois tipos de prática em sala de aula – uma pautada no ensino de base prescritivista e outra, dando pistas de uma possível mudança, porém sem tanta consistência teórico-metodológica.

⁷ Este artigo é um recorte da pesquisa, ainda em andamento, de nossa dissertação de mestrado, a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB - PROLING.

⁸ Graduada em Letras e Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco pela UPE; mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB – PROLING. E-mail: edione.ms@hotmail.com.

⁹ Graduada em Letras e Especialista em Ciências da Linguagem com ênfase em EAD pela UFPB; mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB – PROLING. E-mail: ercileneazevedo@hotmail.com.

Como professores, precisamos auxiliar nossos alunos, falantes competentes que são de sua língua materna, a desenvolverem sua competência linguística – muitos deles convencidos de que não sabem sua língua, uns por achá-la “muito difícil”, outros com um pensamento muito pior, “se acham pouco inteligentes, incapazes”... A partir da consolidação dessas crenças, o desinteresse e a desmotivação pelo ensino de português em sala de aula é visível.

Tendo em vista a importância de se compreender, com clareza cada vez maior, a necessidade de uma mudança do ensino tradicional da gramática para a prática de análise linguística apresentaremos, neste trabalho, alguns tópicos que tratam de conceitos já conhecidos e de outros que precisamos conhecer melhor para que possamos transpor de um paradigma para outro.

Na primeira seção, apresentamos algumas considerações sobre gramática e ensino; na segunda seção discutimos sobre análise linguística e, na terceira seção refletimos sobre a educação linguística; somam-se a essas as considerações finais.

2. A gramática e o ensino de língua portuguesa

O ensino de língua materna baseado na Gramática Tradicional passou a sofrer muitas críticas nas últimas décadas do século XX e, nesse início de século, encontra-se numa fase de transição influenciada pelas ciências linguísticas, como também pelas mudanças sócio-políticas e educacionais do nosso país.

As críticas se referem tanto a fatores teóricos quanto a metodologia de ensino por parte dos professores; muitos deles, recém-formados, têm consciência de que não se pode continuar a seguir os preceitos da Gramática Tradicional, porém, é sabido que a GT continua sendo trabalhada na escola de forma privilegiada. E é por conta disso que defendemos a importância do seu estudo em sala de aula; porém, é preciso ter em mente que não existe apenas uma gramática e, conseqüentemente, não há apenas uma forma de ensiná-la.

A esse respeito, Travaglia (2009, p. 30) afirma:

Ao desenvolver o ensino de língua materna e trabalhar especificamente com o ensino de gramática, é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos.

Sob a influência de novas perspectivas teóricas, que acentuam as limitações da Gramática Tradicional, vários autores defendem que o ensino da gramática não deve ser excluído da sala de aula, porém deve se dar realizado em um outro paradigma.

Entre os vários tipos de gramática analisados por Travaglia (2009), destacamos a gramática *normativa* e gramática *reflexiva*; a primeira se baseia no estudo dos fatos da língua padrão, que prescreve o “certo” e o “errado” na língua e a segunda está relacionada à explicitação da estrutura, como também do mecanismo de funcionamento

da língua. Dessa forma, fica claro que uma se prende ao estudo da forma e a outra ao estudo do funcionamento.

Sobre esses dois modelos de gramática o autor apresenta as seguintes definições:

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos (TRAVAGLIA, 2009, p. 32).

A gramática reflexiva é a gramática em explicação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 33).

A partir dessas duas concepções de gramática, observamos com maior clareza que há formas diversas de praticar o ensino de português. Concordamos com o pensamento do autor quando enfatiza que a gramática reflexiva representa uma distinção muito produtiva na questão do ensino de gramática. A ela estão associadas as *atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas* (idem, p.33), que passaremos a abordar na seção a seguir.

Trabalhar a gramática a partir dessa nova dimensão não quer dizer que o ensino tradicional da gramática deve se substituído. Autores como Possenti (1996) e Antunes (2003), lembram que não há língua sem gramática. Mendonça (2006, p. 206) deixa claro que a análise linguística “não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática”. Esses e outros autores corroboram com os PCN (1998, p.78) quando explicam que a “prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática”. A mudança de foco de como ensinar gramática, como já dissemos, é que se contrapõe à tradição gramatical e que deve ser observada pelo professor.

3. Análise linguística – uma ‘nova’ perspectiva para o ensino de língua

A partir da década de 1980 os documentos curriculares brasileiros propõem uma nova organização no ensino de língua portuguesa, ganhando espaço, ao lado da leitura e da produção de textos, a prática de análise linguística. Termo este, usado pela primeira vez por Geraldi ([1984]1997):

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...]. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus

aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1997, p. 74).

Observamos que, trabalhando no modelo da análise linguística, o ensino de gramática – necessário em sala de aula – deixa de ser descontextualizado, mecânico e passa a colaborar para a construção de sentidos, relacionados às práticas de uso da linguagem pelos sujeitos.

De acordo com Geraldi (1991 apud BARBOSA, 2010, p.158), a análise linguística compreende as atividades epilinguísticas que refletem sobre a linguagem, orientadas *para o uso de recursos expressivos* em função de uma dada situação de comunicação; e as metalinguísticas que refletem sobre os recursos expressivos, tendo em vista a *construção de noções e/ou conceitos*, com os quais se torna possível classificar esses recursos.

Barbosa (2010, p.158), ainda afirma que:

As atividades linguísticas (ou de uso) devem preceder as atividades de análise linguística e, dentro dessas, as atividades epilinguísticas devem anteceder as atividades metalinguísticas e ambas devem também ser orientadas para o uso”.

Para compreendermos melhor os conceitos, apresentamos as definições de Travaglia (2009):

As **atividades linguísticas** são aquelas que o usuário da língua [...] faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do tópico discursivo, que alguns chamam de assunto ou tema (TRAVAGLIA, 2009, p. 33-4).

Para ele, “as atividades linguísticas são, pois, as atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar” (idem, p.34).

Sobre as atividades epilinguísticas, o autor explica que,

As **atividades epilinguísticas** são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação (TRAVAGLIA, 2009, p. 34).

As atividades epilinguísticas, se configuram como uma reflexão intuitiva do falante, ao operar sobre a linguagem. Segundo Geraldi (1993, p.24-5) tais atividades se traduzem em negociações de sentido, estando presentes em hesitações, autocorreções,

pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. incidindo ora sobre aspectos estruturais da língua, ora sobre aspectos mais discursivos. A atividade epilinguística pode ser consciente ou não.

Sobre as atividades metalinguísticas, Travaglia (2009) explana,

As **atividades metalinguísticas** são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 34-5).

Para o autor, “a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação” (idem, p.35). A atividade metalinguística apoia-se em conceitos e nomenclaturas com os quais se torna possível descrever os fenômenos linguísticos. Travaglia ainda afirma que a atividade metalinguística se relaciona diretamente com o que chama de gramática teórica (idem, p.35).

Ressaltamos a importância da busca pelo entendimento das novas abordagens e, conseqüentemente, por novas metodologias, para que o ensino de português seja significativo em todos os segmentos da educação básica.

Para uma melhor compreensão das diferenças básicas entre o ensino de gramática normativa e a prática de análise linguística observemos o quadro a seguir, elaborado por Mendonça (2006):

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva, flexível e variável.
Fragmentação entre eixos de ensino: gramática, leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino, contemplando leitura, gramática e produção textual.
Metodologia de ensino transmissivo.	Metodologia de ensino reflexivo.
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho em conjunto com as atividades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais, abordados isoladamente.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino; retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma culta; nomenclatura.	Centralidade nos efeitos de sentido; funcionamento.
Ausência de relação com as especificidades de gênero.	Fusão de trabalhos com gêneros.

Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa.

Fonte: Baseado nos estudos elaborados por Mendonça (2006).

Podemos afirmar que as diferenças existentes são ocasionadas por concepções de linguagem diferentes; de um lado, uma visão centrada na estrutura e, de outro, uma visão centrada no texto e no discurso.

Muitos são os autores que propõem modificações no ensino de gramática. Entre os quais destacamos Bagno (2002), quando defende um ensino de língua na escola, que propicie o desenvolvimento de uma *educação linguística* – conceito que trataremos na próxima seção.

4. Em busca de uma educação linguística

Diversas correntes linguísticas demonstram que o estudo da língua na escola, só terá sentido se feito como educação linguística, aquele processo que se realiza ao longo de toda a vida escolar e que é muito diferente da prática tradicional, que se baseia no ensino prescritivo.

É evidente que o indivíduo vai adquirindo a educação linguística, ao longo da vida, de forma ampla, através de suas interações sociais. Note-se, porém, que defendemos aqui, a ideia de uma educação linguística escolar, conforme propõe Bagno (2002, p.18), aquela sistemática, formalizada em práticas pedagógicas bem descritas.

O problema para a mudança da prática do professor talvez resida no fato de que, para trabalhar a partir de novos conceitos e novas concepções, são demandadas novas práticas e novas metodologias o que, conseqüentemente, requer mais ‘trabalho’.

Concordamos, ainda, com o pensamento de alguns autores a esse respeito, como Ferraz (2011, p.92), ao afirmar:

O que se percebe, portanto, é uma dificuldade em relação à mudança de postura, possivelmente fruto de um desconhecimento sobre como modificar uma prática já enraizada, tendo que, ao mesmo tempo, contemplar programas conteudísticos preestabelecidos.

Ou ainda, Bagno (2002, p.15-6), quando afirma que:

Os professores que se formam atualmente e que, em seus cursos universitários, entram em contato com as novas propostas científicas, ainda não conseguem consubstanciá-las em instrumental pedagógico efetivo para sua prática de sala de aula. Além disso, embora muitos terminem seu curso universitário dispostos a renovar o ensino de língua, o embate com as estruturas de um sistema educacional

obsoleto, pouco flexível e tremendamente burocratizado acaba frustrando muitos desses novos professores. A isso se agrega a expectativa vigente na sociedade em geral, sobretudo entre os pais dos alunos, de que a escola ensine “português” (entenda-se: gramática normativa) exatamente do mesmo modo como eles, pais, aprenderam em sua época da escola.

Dificuldades à parte, o professor deve considerar e respeitar o saber linguístico próprio de cada aluno, garantindo-lhe o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Sobre isto, esclarece Bagno (2002, p. 80):

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística.

Travaglia (2004, p. 26), nos esclarece o que vem a ser, nos estudos da linguagem, o termo educação linguística,

A Educação Linguística deve ser encarada como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s).

Nesse contexto, é fundamental, que o ensino de língua portuguesa passe do estágio de caça ao “erro” – de normas, de correção, para um estágio de reflexão – apontando saídas que levem o aluno a se apropriar de uma competência comunicativa adequada às circunstâncias de uso.

De acordo com Ferraz (2011, p.92),

Considerando que o objetivo central do ensino da língua materna é estabelecer competência comunicativa, isto é, o domínio da oralidade e da escrita (incluindo a modalidade padrão), devemos buscar uma prática de ensino que seja produtiva para a aquisição de habilidades linguísticas, sendo que os ensinamentos prescritivos e descritivos da língua possam também estar presentes, mas de forma reelaborada.

Acentuamos, nesse contexto, a participação do professor na implementação dessas mudanças. Esse profissional deve atentar para a situação atual do ensino, e se pautar pelas orientações contidas nos documentos oficiais, os quais sugerem que o

docente crie condições para que o aluno reflita e desenvolva suas competências - discursiva e linguística.

Os PCN (1998) chamam a atenção para a questão da formação do professor. Ele destaca que,

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral (BRASIL, 1998, p.47).

Destacamos o papel do professor no sentido de se desvencilhar de abordagens e práticas mecanizadas, meramente transmissivas; o professor deve pensar e se responsabilizar por mudanças de concepções educativas, contextualizando, questionando, inovando; deve, portanto construir ambientes de aprendizagens, cultivando e despertando a criatividade, ultrapassando a reprodução de instrumentos pedagógicos pré-determinados. O professor deve renovar suas estratégias, adequar suas metodologias e instrumentos de trabalho, estimular, de forma prazerosa, todos os alunos no exercício do pensar para transformar, pois só assim o aluno não desistirá desses momentos de aprendizagens significativas.

5. Considerações finais

Com um olhar comprometido com a melhoria de uma prática futura, enfatizamos que é imprescindível que os professores abandonem seu papel de mero transmissor e executor de procedimentos conteudistas e de ensino já predeterminados. É fundamental que o professor se envolva em todo o processo de concepção de ensinoaprendizagem.

Como primeiro passo a ser dado em direção a um ensino de língua materna significativo, eficaz e de qualidade encontra-se a reformulação de alguns conceitos. Entre eles: concepções de linguagem, língua, gramática e ensino.

Urge optarmos pela educação linguística, uma vez que só assim, o ensino estará centrado nas práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística, somando-se o estudo da gramática, mesmo que não explicitado. Esses eixos do ensino de língua devem ser abordados de forma contextualizada, negando-se toda e qualquer compartimentarização. Não se justifica se tais práticas forem trabalhadas de maneira fragmentada, pois a gramática da língua permeia as atividades de leitura e de produção de textos e estas, evidentemente, precisam de um suporte gramatical.

Essas discussões representam um passo inicial que, esperamos, sirva de reflexão e contribua com subsídios teóricos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

Referências

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael e GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.) **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino, Vol 19. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010, p. 155-182.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Sobre o ensino de gramática: uso e reflexão nas aulas de língua portuguesa. In: FRANCELINO, Pedro Farias (Org). **Linguística Aplicada à Língua Portuguesa no Ensino Médio: Reflexões teórico-metodológicas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

GERALDI, *João Wanderley*. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. O texto na sala de aula. In: GERALDI, *João Wanderley* (org). **Unidades básicas do ensino de português**. São Paulo: Ática, 1997.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática - Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2004.

CONCORDÂNCIA E SUJEITO POSPOSTO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO?¹⁰

Monique Alves VITORINO (UFPE)^{**}

Resumo: A tradição gramatical atesta que o constituinte com o qual o verbo desencadeia concordância é o sujeito da oração. Contudo, observa-se que, em sentenças que apresentam a ordem V(erbo)S(ujeito) no português brasileiro (PB), há forte tendência à ausência de concordância verbal em contextos inacusativos. Levando-se em consideração a arraigada ligação do livro didático (LD) com a tradição normativa gramatical e a tendência à maior proximidade vista em exames vestibulares e Enem com os atuais estudos sobre o PB, este trabalho objetiva investigar como o LD de ensino médio trata a questão da concordância relacionada ao sujeito posposto. Para tanto, selecionamos duas coleções de LDs de português, amplamente adotadas pelas escolas, para a realização de uma análise qualitativa. Fundamentamos o estudo em Silva (2004), Pontes (1986), Bagno (2011) e outros. Os resultados apontam para a conformidade do LD com o que ensina a gramática normativa tradicional, isto é, não está prevista a ausência de concordância verbal com sujeito posposto, tão produtiva no PB, o que nos revela a dissonância entre o que se espera do aluno egresso do EM e o que o livro didático seleciona como matéria de sala de aula, bem como o tipo de abordagem teórica sugerida.

Palavras-chave: Sujeito posposto; Concordância verbal; Livro didático; Gramática tradicional; Verbos inacusativos.

1. Introdução

A tradição gramatical atesta que o constituinte com o qual o verbo desencadeia concordância é o sujeito da oração (BECHARA, 2009; LUFT, 2002). Contudo, observa-se que, em sentenças que apresentam a ordem Verbo-Sujeito (VS) no português brasileiro (doravante, PB), há forte tendência à ausência de concordância verbal em contextos inacusativos (ex: Chegou uns meninos.; Aconteceu muitos acidentes.). Conforme argumentam Pontes (1986) e Galves (2012), o sintagma nominal (SN) posposto nesses contextos, por tratar-se de um objeto que é gerado na base, que, na estrutura de superfície, passa a ser sujeito, tende a levar o verbo para o singular. Em outras palavras, Galves (2012, p. 131) afirma que “a ausência de concordância com esses verbos [inacusativos] se explica pelo fato de o seu único argumento ser um argumento interno, não forçosamente associado, portanto, à função de sujeito”. Nesse sentido, para esta autora, o SN, no caso dos verbos inacusativos, é complemento de V. Assim, a razão pela qual a concordância verbal é desfavorecida com o SN pós-verbal em PB diz respeito ao fato de os argumentos verbais seguirem o verbo “em lugar de precedê-lo” (GALVES, 2012, p. 138).

¹⁰ Trabalho produzido durante a disciplina Sintaxe do Português, ofertada pela Prof^a Dra. Cláudia Roberta Tavares Silva, no Programa de Pós-Graduação em Letras de Universidade Federal de Pernambuco. Período 2013.1.

^{**} Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco.

Dada a relevância para a compreensão de aspectos relativos à concordância em PB, esse tema tem sido amplamente estudado (Cf. PONTES, 1986; SILVA, 2004; GALVES, 2012; BAGNO, 2011), além disso (ou, por isso), foi matéria de questão discursiva do vestibular 2013 da UFPE (vide Figura 1), a qual solicitava que o candidato realizasse análise linguística de uma sentença que trazia duas orações em ordem VS, de modo a explicar o porquê de não haver concordância entre sujeito e verbo.

Motivados pela publicação de tal questão e levando-se em consideração a arraigada ligação do livro didático (LD) com a tradição normativa gramatical e a tendência à maior proximidade vista em exames vestibulares e Enem com os atuais estudos sobre o PB, indagamo-nos: os alunos egressos do ensino médio estão preparados para dar uma resposta satisfatória ao problema posto na prova do vestibular? Tendo em vista à solução de nossa inquietação, este trabalho objetiva investigar como o LD de ensino médio (EM) trata (se trata) a questão da concordância relacionada ao chamado sujeito posposto. Especificamente, pretendemos discutir: i) os traços que definem o sujeito da oração (PONTES, 1986); e ii) a ausência de concordância em orações que apresentam ordem VS (posposição do sujeito) em PB (SILVA, 2004; BAGNO; 2011, entre outros).

2ª QUESTÃO

“Muitos imaginam que os que “falam errado” falam de qualquer jeito. Mas é bastante fácil mostrar que, de fato, os que “erram” apenas seguem outras regras. O problema é que essas regras não são aceitas ou são consideradas desvios. Vejamos um exemplo: É comum que crianças digam “*Mamãe fazeu um bolo gostoso!*” e “*Eu também sabo abrir esse pacote de bolacha*”. O que estão fazendo? É simples: tratando verbos irregulares como se fossem regulares.”

(Adaptado de POSSENTI, Sírio. *Questões de linguagem*. São Paulo: Parábola, 2011, p.33.)

Com base no texto acima, escreva **um comentário** em que você explique “a regra” que seguem os usuários da língua portuguesa quando falam ou escrevem um enunciado como o seguinte:

Nos últimos meses, subiu os preços de vários produtos e, conseqüentemente, diminuiu os lucros do mercado.

Figura 1: 2ª questão discursiva do Vestibular 2013 da UFPE. Tema: posposição do sujeito.

2. Traços definidores do sujeito

Neste artigo, tomamos como ponto de partida a definição do conceito de sujeito, seguindo Pontes (1986) e revisitando a tradição normativa gramatical do português, com a finalidade de assegurarmos terreno para a análise das definições encontradas nos LDs.

Sendo assim, Pontes (1986) aponta alguns procedimentos utilizados pelos linguistas para identificar o sujeito de uma oração. A autora cita Dias (1959), para apresentar uma das práticas do linguista descritivo, qual seja, “identificar as funções

sintáticas pela posição dos elementos na S[entença]” (PONTES, 1986, p. 151). Isto é, o sujeito é identificado como o elemento localizado antes do verbo, e o que vem depois é o objeto. Outro aspecto definidor do sujeito no português considerado padrão é a concordância. Desse modo, conforme a análise de Pontes (1986, p. 151) do trabalho daquele autor, “A posição e a concordância são os dois critérios formais que no português considerado padrão distinguem as funções sintáticas” (p. 151). Além disso, há também o procedimento da identificação do sujeito pela classe de palavra (substantivo ou seu equivalente). De acordo com a autora, esse procedimento descritivo é a base do trabalho dos linguistas pré-chomskyanos.

Podemos também identificar tais procedimentos nas descrições de sujeito da oração encontradas em gramáticas tradicionais. Concordância e posição na sentença são levadas em consideração por Bechara (2009, p. 410):

A característica fundamental do sujeito explícito é estar em consonância com o sujeito gramatical do verbo do predicado, isto é, se adapte (isto é, *concorde*) a seu número, pessoa e gênero. [...] O reconhecimento seguinte do sujeito se fez pela sua posição normal à esquerda do predicado. (Grifo no original)

Com relação à concordância, nota-se que o autor a define como fundamental para a identificação do sujeito, de modo que poderíamos afirmar que “só haverá sujeito naquele tipo de construção onde houver expresso um termo que esteja em relação de concordância com o núcleo do predicado verbal” (AGRA, 2006, p. 22). Esta, portanto, pode ser considerada uma definição formal, em que o sujeito é apenas um dos constituintes da oração ligado através de uma relação bem definida.

Já o critério da posição na sentença pode não ser seguro, tendo em vista que em frases como *O leite, o gato tomou*, em que se verifica a presença de um tópico¹¹, o primeiro SN que ocorre à esquerda do verbo não é o sujeito. Neste caso, *o gato* estaria exercendo a função de sujeito, e *o leite*, seria o “ser” sobre o qual se faz uma declaração – em confronto novamente com o modelo tradicional de sujeito¹² (Cf. LUFT, 2002; CUNHA & CINTRA, 2008) –, ou seja, é um caso de tópico marcado.

Em busca de critérios mais coerentes com a sua perspectiva teórica, Pontes (1986) busca no trabalho de Lyons (1977 apud PONTES, 1986) considerações para uma definição mais probabilística e voltada para a teoria dos protótipos. Nesse sentido, este autor procura discutir o conceito de sujeito sob quatro tipos de definição: gramatical, lógico, temático e psicológico, estando o primeiro (sujeito gramatical) ligado às categorias de Caso, posição e concordância. No caso do PB, o sujeito é definido pelas duas últimas categorias (noção de constituinte da sentença). A noção de sujeito lógico é encontrada nas definições tradicionais em que o sujeito *é o ser que age* (agente) e *de quem se declara algo* (noção de proposição). O sujeito temático é o constituinte dos enunciados: “O que Lyons chama de sujeito temático é o que costuma ser referido por outros como tópico” (PONTES, 1986, p. 155). Já o sujeito psicológico tem a ver com a

¹¹ O tópico é descrito por Bagno (2011, p. 472) da seguinte maneira: “Quando um constituinte da sentença sofre esse deslocamento à esquerda, dizemos que ele foi *topicalizado*, isto é, se transformou no *tópico* (no tema, no assunto) para o qual o falante quer chamar a atenção, que o falante quer enfatizar, pôr em destaque”.

¹² Conforme Pontes (1986, p. 153), “as noções de sujeito e tópico estão mescladas desde o início das especulações ocidentais sobre a linguagem”.

ordem em que as expressões ocorrem nos enunciados, a qual tem um ponto de partida cognitivo. Conforme Pontes, os quatro tipos de sujeito tendem a coincidir.

É importante notarmos que esses critérios são retomados e sobrepostos na definição de sujeito estabelecida por Duarte (2003, p. 282):

Nas frases básicas¹³, o constituinte com a relação gramatical de sujeito é o argumento mais elevado na Hierarquia Temática (i. e., é o sujeito lógico da frase), é a expressão com a função de tópico (i. e., é o sujeito psicológico, ou seja, é o assunto acerca do qual se afirma, nega ou questiona o predicado) e é a expressão que desencadeia a concordância verbal (i. e., é o sujeito gramatical).

Dentro dessa linha, Pontes reconhece no trabalho de Keenan (1976 apud PONTES, 1986) um conceito de sujeito multifatorizado, que permite identificá-lo e fazer generalizações através das línguas. Além disso, na perspectiva de Keenan, o *status* de sujeito é gradual, isto é, há uma gradação de traços, alguns sujeitos tendo mais características sintáticas, pragmáticas e semânticas, que outros. Pensando nessa concepção probabilística adotada por Keenan, Pontes (1986, p. 170) reflete:

Se o *status* de sujeito, como ele diz, é gradual, se há uma gradação no número de traços de um sujeito para outro, basta pensar que há sujeitos mais típicos (ou prototípicos) – aqueles que têm maior número de traços – e sujeitos menos típicos.

O sujeito mais típico, nesse sentido, teria um determinado número de traços que, dentro de uma hierarquia, o aproximaria mais ou menos do sujeito prototípico. Por sua vez, algumas das características básicas de sujeito de Keenan elencadas por Pontes são, entre outras:

- a) existência independente: a entidade referente ao sujeito existe independentemente da ação ou propriedade representada pelo predicado;
- b) indispensabilidade: sujeitos básicos não podem ser eliminados da sentença;
- c) referência autônoma: a referência de um sujeito não depende da referência de um SN que o segue. “Por exemplo, em *João se matou* a referência de *se* é estabelecida por co-referência a *João*, não *João* em referência a *se*” (p. 167);
- d) o sujeito controla a correferência, a mudança de referência, a concordância verbal;
- e) referência absoluta: quando uma sentença é verdadeira, o SN sujeito tem um referente;

¹³ De acordo com Pontes (1986), seguindo Keenan, as sentenças básicas são aquelas cujo significado não depende de outra, têm o maior potencial sintático e morfológico, são mais fáceis de encaixar e coordenar, mais fáceis de topicalizar, reordenar, relativizar, pronominalizar etc., bem como, são mais simples sintaticamente. A autora discute e questiona estes e outros critérios classificados para a definição de sentenças básicas.

f) referência pressuposta: se a sentença é negada ou interrogada o sujeito não tem o seu referencial suspenso.

Após discutir os critérios, Pontes conclui:

Assim, o sujeito mais típico em português me parece aquele que é agente na oração ativa. Acredito nisso porque: 1) os falantes pensam no traço em primeiro lugar, 2) há quase unanimidade a respeito desse traço e 3) os outros traços alistados tiveram uma percentagem muito menor de ocorrência. (PONTES, 1986, p. 170)

As características típicas descritas por Keenan são retomadas pela autora para a testagem da classificação do SN posposto ao V como sujeito, como veremos mais adiante.

3. A ordem VS em PB

Conforme os estudos de Silva (2004), Pontes (1986) e Sibaldo (2004), entre outros, a ordem Verbo-Sujeito (VS) em português brasileiro (PB) passa a sofrer restrições a partir do enfraquecimento da morfologia de flexão verbal, verificado nesta língua. Segundo Sibaldo (2004), línguas que favorecem sujeitos nulos (*pro-drop*, como o italiano e o português europeu) têm como propriedade uma morfologia verbal rica e a inversão livre¹⁴ das sentenças simples com todos os tipos de verbo, isto é, o sujeito pode aparecer posposto ao verbo. Ex.: *Chegou o menino* (PB e PE).

No que se refere ao PB, esta língua vem sofrendo modificações no seu paradigma flexional, como a exclusão dos pronomes *tu* e *vós* e a inclusão da forma pronominal *a gente*, o que vem ocasionando uma mudança no parâmetro do sujeito nulo¹⁵, ou seja, de acordo com Sibaldo (2004, p. 151), “o PB talvez esteja passando de uma língua *pro-drop* para uma língua não-*pro-drop*”. Em outras palavras, em PB há, cada vez mais, a exigência da realização fonética dos sujeitos.

Silva (2004, p. 28) reafirma que o enfraquecimento da morfologia de flexão verbal ocasionou uma maior tendência para o preenchimento da posição pré-verbal por sujeitos realizados foneticamente. A autora indica que tal enfraquecimento vem provocando uma reestruturação na gramática do PB no que se refere à ordenação dos constituintes na frase, isto é: “sendo o PB uma língua em que a posição pré-verbal, em geral, é ocupada pelo sujeito realizado foneticamente, a inversão sujeito-verbo é

¹⁴ Silva (2004) cita Ambar (1992), para defender que a inversão livre em línguas não existe, ou seja, a inversão sujeito-verbo tanto ocorre em línguas *pro-drop* quanto em línguas não-*pro-drop* em decorrência de algum mecanismo que a desencadeia. Não discorreremos sobre esta questão aqui (Cf. SILVA, 2004).

¹⁵ Ao enveredar por uma análise comparativa do parâmetro do sujeito nulo entre as gramáticas do português brasileiro e europeu (PB e PE), Silva (2004) reconhece assimetrias entre ambas. Ou seja, em PB verifica-se uma frequência do preenchimento da posição pré-verbal do sujeito com pronomes plenos, o que não ocorre tão frequentemente em PE. Além disso, a autora comprova que, ao longo de sete períodos históricos, o PB vem sofrendo um processo de mudança paramétrica na fixação de valores do parâmetro do sujeito nulo, o que influencia para que essa língua esteja, gradativamente, deixando de ser *pro-drop* para se tornar uma língua não-*pro-drop*. A este respeito, Cf. Silva (2004) e Galves (1996; 2012).

bloqueada [...]” em contextos declarativos finitos e interrogativos: a) O Paulo comeu a sopa.; *Comeu a sopa o Paulo.; b) Quem o João encontrou no cinema?; *Quem encontrou o João no cinema?¹⁶

Em consequência dessa mudança, conforme Galves (1996), o PB apresenta uma frequência cada vez mais restrita da ordem VS:

Observamos que a ordem VS passa a ser condicionada em primeiro lugar pelo tipo de verbo enquanto que isso era o último fator no século XVIII. A ordem VS continua a existir na língua, mas, além de sofrer uma nítida diminuição de frequência, a sua significação gramatical muda: até o século XVIII, a sintaxe oferece essa opção, que é escolhida na base da organização informacional da sentença. A partir de século XIX, passa a depender das propriedades lexicais dos verbos. (GALVES, 1996, p. 391)

Essas propriedades estão ligadas, basicamente, à monoargumentalidade do verbo: “A ordem Verbo-Sujeito passa a depender essencialmente da projeção de verbos monoargumentais, cujo argumento é gerado em posição pós-verbal” (GALVES, 1996, p. 399). Conforme Silva (2004), a restrição de ordem se dá, especificamente, com verbos inacusativos: Chegou o trem.; *Assinou uma carta o chefe do departamento.; *Enviou uma carta a todos o presidente da associação.

3.1 Os verbos inacusativos e a concordância com o SN posposto

Verbos inacusativos são os que não atribuem Caso acusativo, isto é, não habilitam objeto direto. Burzio (1986 apud SIBALDO, 2004 e SILVA, 2004) aponta que os verbos intransitivos são divididos em duas classes: i) os *inergativos*, que selecionam um argumento externo e ii) os *ergativos* (ou *inacusativos*) que selecionam um argumento interno ao verbo.

De acordo com Bagno (2011), os verbos inacusativos não oferecem flexibilidade de usos e seus sujeitos não apresentam o traço *agente* no estado de coisas relatado, sendo muito semelhantes ao objeto direto de um verbo transitivo. São verbos como *chegar, cair, aparecer, acontecer, ocorrer, vir, morrer, nascer, sair, entrar, sobrar, ficar* (BAGNO, 2011, p. 630).

Acerca de tal semelhança entre os sujeitos dos verbos inacusativos com os objetos diretos dos verbos transitivos, Silva (2004) explica que os verbos inacusativos são contextos favorecedores da ordem VS. Por estar o SN numa posição pós-verbal, este tende a ser indefinido, o que leva a autora a inferir que essa indefinidade esteja relacionada “ao fato de eles serem gerados na posição de objeto” (p. 31). Assim, ao identificarem a impessoalidade do verbo inacusativo, segundo Bagno, os falantes tendem a considerá-lo invariável, e, portanto, tendem a mantê-lo na não-pessoa do singular.

Isso implica na constatação de Silva (2004, p. 46) sobre o PB: “a ausência de concordância morfológicamente visível entre o DP¹⁷ e a flexão verbal é quase

¹⁶ Os exemplos são de Silva (2004). Os asteriscos indicam a agramaticalidade das sentenças em PB.

categorica na ordem VS”. Em outras palavras, o PB não manifesta concordância com o SN pós-verbal, apesar de a gramática normativa recomendar¹⁸. Ex.: Chegou os carros. Para Bagno (2011, p. 634), a não concordância nesses casos – tanto na fala como na escrita monitorada – “Não se trata, portanto, de ‘distrações’, nem de ‘erros’ cometidos por pessoas sem instrução formal adequada. Trata-se, isto sim, de obediência a uma regra que já se firmou na gramática do PB e tem que ser reconhecida como tal” (grifo no original).

É ao reconhecimento de tal regra que a questão do vestibular da UFPE (Figura 1) faz referência. Portanto, ao produzirem a sentença *Nos últimos meses, subiu os preços de vários produtos e, conseqüentemente, diminuiu os lucros do mercado*, os usuários da língua portuguesa seguem a seguinte regra: “Na ordem VS o elemento S deixa de ser analisado como sujeito e, por ocupar o lugar sintático do objeto, não concorda com o verbo” (BAGNO, 2011, p. 634).

3.2 A posposição segundo Pontes (1986)

Conforme vimos no tópico 2 deste trabalho, uma das importantes contribuições do estudo clássico de Pontes é a discussão do procedimento de definição do sujeito, o qual é adotado por ela para testar essa categoria imposta ao SN pós-verbal. De acordo com a autora, em primeiro lugar, o sujeito posposto não é prototípico, pois o sujeito prototípico ocorre no início da sentença. Alinhando os contrastes do sujeito posposto com o prototípico destacados em seu estudo, temos:

- i) Dificilmente um agente é posposto.
- ii) Nomes próprios, pronomes pessoais, seres humanos e animados raramente ocorrem pospostos.
- iii) A maior raridade é de SNs pospostos com verbos transitivos.
- iv) A característica de controlador de correferência é estranha ao SN posposto.
- v) O SN posposto não tem traço de tópico, típico do sujeito.

Aos critérios da existência autônoma e restrição seletional o SN posposto responde, porém “resta saber que peso essas características têm para distinguir sujeito, por exemplo, de objeto direto” (PONTES, 1986, p. 171). Como explica a autora, certas características “não são necessárias nem suficientes”, o que não atesta seu *status* de sujeito:

A conclusão, a respeito do chamado sujeito posposto, é que ele não tem as características que tipificam o sujeito em português, a não ser a

¹⁷ SN (sintagma nominal).

¹⁸ O fato de a gramática normativa recomendar essa concordância autoriza a análise que considera o SN como um sujeito, conseqüentemente, em concordância com o verbo. Por isso, discordamos de Bagno (2011), quando diz que essa é uma “mudança linguística *plenamente consolidada* em nossa língua” (p. 635, grifo nosso). Como apontam os exemplos de Silva (2004, p. 58), ainda não podemos considerar a não concordância do verbo com o SN posposto como uma mudança “plenamente consolidada”, já que casos como esses ainda são produzidos: Nesse jantar apareceram todos os meus amigos. / Chegaram todos os livros que o Pedro tinha encomendado.

concordância verbal, no registro escrito, formal, que é imposta pela gramática e o ensino escolar. Verificamos que o sujeito típico e o 'sujeito posposto' são dois conjuntos disjuntivos. (PONTES, 1986, p. 172)

O traço de concordância, contudo, como temos tentado mostrar, é frágil, pois está em colapso. Nesse sentido, tendo em vista que “o que tipifica um objeto direto é mais o fato de ser paciente (não agente), ocorrer em posição pós-verbal e, do ponto de vista pragmático, não ser tópico, mas indicar de preferência informação nova” (p. 173), a autora questiona: O que distingue sujeito de objeto direto nesse caso? Citamos essas considerações menos com o intuito de tomarmos partido dessa ideia do que de fazermos um registro de como a questão do *status* de sujeito do sintagma nominal posicionado depois do verbo nos casos inacusativos não é pacífica. Tendo dito isto, seguimos com a descrição do trabalho do livro didático do ensino médio acerca do conceito de sujeito e concordância verbal.

4. O que dizem os Livros Didáticos?

Principal ferramenta de trabalho na educação básica brasileira, o livro didático (LD) para o ensino de língua portuguesa se caracteriza, principalmente por transmitir intacta e acriticamente a tradição gramatical prescritiva associada à noção de bem falar e escrever, pautada no certo e errado (BAGNO, 2011).

Neste trabalho, analisamos qualitativamente duas coleções voltadas para o ensino médio, publicadas por grandes editoras e adotadas por escolas públicas, quais sejam: *Novas palavras: português* (AMARAL et al., 2003, volume único) e *Português linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, volumes 2 e 3). Delimitamo-nos a verificar os capítulos que tratavam dos assuntos “Sujeito e predicado” e “Concordância verbal”, a fim de localizarmos e analisarmos as principais definições e noções que subjazem.

4.1 Conceituação do sujeito

Investigamos, em ambas as coleções, como se conceitua sujeito e a quais perspectivas estão atreladas às definições adotadas.

Em Cereja e Magalhães (2010, vol. 2), no capítulo que se intitula “O modelo morfossintático – o sujeito e o predicado”, são discutidos frase, oração, período, análise morfossintática e sujeito e predicado nos moldes tradicionais. O conceito de sujeito é dado como segue:

Sujeito é o termo da oração que:

- *concorda com o verbo;*
- *constitui seu assunto central;*

- *normalmente apresenta como núcleo um substantivo, um pronome ou uma palavra substantivada.* (p. 265)

São considerados, portanto, os critérios da concordância, do tema (tópico) e das classes gramaticais. Após o conceito de predicado, o LD apresenta a ressalva:

O sujeito nem sempre inicia a oração. Veja:

Soou na escuridão uma pancada seca.

Identificado o sujeito, o restante da oração constitui o predicado. (p. 265)

Nota-se uma tentativa de se falar na ordem dos elementos na sentença, mas a explicação para por aí. Não são mencionados critérios, escolhas nem mais exemplos que apresentem uma ordem não convencional. Ou seja, continua a explicação, sem mais nada mencionar sobre a constatação feita acerca da posição do sujeito.

Não diferente dessa postura, observamos em Amaral et al. (2003, vol. ún.), as conceituações a seguir:

“Os três homens caminhavam sem pressa, no leito da rodovia.”

*O que se afirma a respeito do sujeito “os três homens”? Afirma-se que caminhavam sem pressa, no leito da rodovia. Essa parte da oração denomina-se **predicado**.*

Sujeito – termo (palavra ou conjunto de palavras) da oração que designa o ser a respeito do qual se declara alguma coisa. (p. 437)

Acerca da posição do sujeito, afirma-se o seguinte:

O sujeito pode ocorrer antes do verbo (ordem direta) ou depois dele (ordem indireta).

Exemplo: As primeiras estrelas brilhavam no céu escuro. (ordem direta)

Brilhavam no céu escuro as primeiras estrelas. (ordem indireta) (p. 438)

E se encerra aí a explanação. Não há mais exemplos ou explicações sobre a ordem ou a posição que o sujeito pode ocupar na frase. Sobre o conceito de sujeito, percebe-se a clara influência da tradição normativa: “O **sujeito** é o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 136). Numa rápida análise desta definição, podemos questionar dois termos usados: *ser* e *declaração*. Por exemplo, em *Nada é mais importante que a educação*, como justificar que *nada* é um “ser”, sendo este elemento o sujeito da oração? Nesse contexto, em *Esta guerra é para quê?*, segundo a definição criteriosa de “declaração”, frases que não são declarativas, como as interrogativas teriam sujeito? (AGRA, 2006).

4.2 Concordância verbal

Acerca das ideias ligadas à questão da concordância verbal, consideramos importante observarmos se, diferentemente do que é constatado no tratamento do sujeito, há um trabalho mais relevante no que se refere à posição dos elementos que, como vimos, interfere, em alguns contextos, na concordância do SN com o V. Desse modo, temos em Cereja e Magalhães (2010, vol. 3):

O verbo concorda com o sujeito em número e pessoa.

(...) concordância, um princípio linguístico que orienta a combinação das palavras nas frases.

***Concordância verbal** é a concordância do verbo com o sujeito, em número e pessoa. (p. 266)*

Aqui, descrevem-se as regras de “concordância do verbo com o sujeito simples” em diversas situações: substantivo coletivo, nomes próprios de lugar ou títulos de obras, pronome de tratamento etc. Porém, não cita o caso do sujeito posposto. Quando cita, dentro da regra da “concordância do verbo com o sujeito composto” (p. 268), o LD o faz da seguinte maneira:

Se o sujeito composto (...) estiver posposto ao verbo → verbo concorda com o núcleo mais próximo ou com todos, no plural:

Voltaram (ou voltou) muito tarde do show o menino e os primos dele.

Em Amaral et al. (2003, vol. ún.), há a seguinte definição:

(...) o verbo estabelece concordância com o sujeito.

Então:

***Concordância verbal** – princípio gramatical que determina como o verbo deve flexionar-se (variar de forma) para se ajustar ao sujeito da oração. (p. 488)*

O sujeito pós-verbal é citado na explicação, porém, ressaltando-se que a concordância deve ser **sempre** feita com o núcleo do sujeito:

Note que não importa a posição do verbo (antes ou depois do sujeito simples): a concordância é sempre feita com o núcleo dele. (p. 489)

E, mais uma vez, na menção ao sujeito composto (p. 493):

Sujeito composto posicionado depois do verbo

O verbo pode {
 Concordar *apenas com o primeiro núcleo*
ou
ir para o plural.

Interessante notarmos que, na análise que fizemos do capítulo sobre concordância verbal em Cunha e Cintra (2008), observamos o mesmo fenômeno, isto é, o sujeito posposto só é considerado em casos de sujeito composto, com a finalidade de transmitir uma regra de concordância atrelada à tradição normativa, dissociada do uso real da língua. Isso corrobora a estreita ligação entre o LD e a tradição gramatical desvinculada do uso real que os falantes fazem da língua.

5. Considerações finais

Longe das pretensões e das possibilidades desta pesquisa está a solução para os embates colocados em destaque. A começar pela definição de sujeito da oração que, como vimos, passa por critérios ainda questionáveis. Conforme pudemos verificar em Pontes (1986), talvez uma observação a partir de uma gradação de critérios que podem aproximar ou afastar o SN em questão do sujeito prototípico considerado como aquele que possui, em primeiro lugar, o traço de agente, possa favorecer nossas análises. Como pudemos constatar, portanto, utilizando-se do seu procedimento desenvolvido, a autora põe em xeque o *status* de sujeito quando o SN é posposto ao verbo.

Um dos elementos que contribuem para a conclusão de Pontes é a ausência de concordância, discutida aqui a partir de diferentes e convergentes perspectivas. Vimos que a ordem VS está cada vez mais restrita no PB devido a uma mudança ainda em curso, na qual se salientam a flexão verbal e o sujeito nulo, condicionando tal ordem aos contextos que se utilizam dos verbos inacusativos. Desse modo, apesar de estes verbos não produzirem objetos diretos, seus sujeitos, frequentemente pós-verbais, são gerados na posição de objeto. Ao identificarem isso, os falantes, por sua vez, não realizam a concordância, mantendo o verbo na não-pessoa do singular.

Discutida a questão da ordem VS e sua concordância, e respondida a proposta do vestibular 2013 da Universidade Federal de Pernambuco, partimos para a análise dos LDs, visando à nossa pergunta inicial sobre a preparação do aluno egresso do ensino médio para a produção de análises linguísticas que envolvam o entendimento de fenômenos encontrados no uso cotidiano da língua, como o que suscitou esta pesquisa.

Nossa experiência mostra que o livro didático é a principal ferramenta, ou a única, de ensino da língua em sala de aula. E o que descrevemos corrobora a afirmação inicial acerca da conformidade do LD com o que postula a gramática normativa tradicional, isto é, não está prevista a ausência de concordância verbal com sujeito posposto tão produtiva no PB, como atestam as pesquisas linguísticas citadas aqui. Isso nos revela a dissonância entre as competências que se esperam ver desenvolvidas no

aluno egresso do EM – avaliadas em exames vestibulares, por exemplo – e o que o livro didático seleciona como matéria de sala de aula, bem como do tipo de abordagem sugerida.

Enfim, embora possa parecer, não estamos defendendo que mais nomenclatura seja inserida na sala de aula, mas que o trabalho seja o mais condizente com o uso que realmente se faz da língua portuguesa. Não é ao uso popular que nos referimos, mas ao uso culto do PB, que, como vimos, produz fenômenos que se diferenciam em muito do que prevê a gramática normativa.

6. REFERÊNCIAS

AGRA, Marcos Wagner da Costa. Sujeito – para uma investida didática. In: SILVA, Antônio de Pádua Dias da; [et al.] (orgs.). *Ensino de língua: do impresso ao virtual*. Campina Grande: EDUEP, 2006.

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. *Novas palavras: português*. Volume Único: livro do professor. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 630-657.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*. Volume 2 e 3. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DUARTE, Inês. Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In: MATEUS, Maria Helena Mira [et al.]. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003.

GALVES, Charlotte. Concordância e origens do português brasileiro. In: SEDRINS, Adeilson Pinheiro (org.). *Por amor à Linguística: miscelânea de estudos linguísticos dedicados à Maria Denilda Moura*. Maceió: EDUFAL, 2012.

_____. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2002.

PONTES, Eunice S. Lima. O conceito de sujeito entre os linguistas. In: _____. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática, 1986.

SIBALDO, Marcelo Amorim. Ordem verbo-sujeito, inacusatividade, caso e definitude: subsídios interlinguísticos para uma análise no português brasileiro. In: *Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – UFAL: Estudos em sintaxe comparativa*. Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – CHLA. N. 33, jan./jun./2004. Maceió: Imprensa Universitária.

SILVA, Cláudia Roberta Tavares. *A natureza de AGR e suas implicações na ordem VS: um estudo comparativo entre o português brasileiro e o português europeu*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas, 2004. p. 20-66.

ATTITUDE COMO RECURSO SEMÂNTICO PERSUASIVO EM SENTENÇA JUDICIAL: UM ESTUDO A LUZ DA TEORIA DA AVALIATIVIDADE

Bruna Lino CARNEIRO¹⁹

Resumo: Esta pesquisa tem por finalidade analisar a questão da subjetividade no discurso do magistrado por meio de uma sentença judicial criminal, objetivando encontrar em tal gênero textual, elementos linguístico-discursivos avaliativos que se fazem presentes na argumentação jurídica. Como material de exame, foram investigados vários argumentos expostos pela voz textual na sentença proferida em questão, sendo, pois, realizada uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo a fim de mapear elementos avaliativos subjetivos que caracterizem a não imparcialidade no discurso do juiz. Para tanto, este estudo encontra-se fundamentado na Teoria da Avaliatividade, proposta por (MARTIN e WHITE, 2005) e seus pressupostos atitudinais de Afeto, Julgamento e Apreciação, decorrente da Linguística Sistemática Funcional, proposta por (HALLIDAY, 2004). Todavia, tendo em vista o gênero textual avaliado, optamos por atribuir ênfase no pressuposto Julgamento. Os resultados demonstram que não existe de fato uma imparcialidade na figura da magistratura, uma vez que as análises realizadas apontam momentos onde a magistrada se utiliza de recursos semânticos linguístico-discursivos para emitir juízo de valor, se posicionando, julgando e apreciando, apontamos ainda a presença de uma linguagem influenciada pelo meio social em que vivemos assim como as eventuais emoções inerentes a vontade humana em todo texto analisado.

Palavras-chave: Linguística Sistemática Funcional. Teoria da Avaliatividade. Julgamento. Sentença Judicial.

Abstract: This research have by finality the analysis of the subjective question in the magistrate discourse by means of a criminal court judgment, aiming to find in that kind of textual genre, linguistics-discursive and evaluative elements that appears in the juridical language. As exam material, were investigated several arguments by the textual voice present in the given sentences, being, for, held a research of mold quantitative and qualitative to chart evaluative subjective elements that characterize the non-impartiality in the judge speech. For that, this study used the Appraisal Theory proposed by (MARTIND and WHITE, 2005) and their assumptions Attitudinal Affection, Judgment and Appreciation, arising of Systemic Functional Linguistic proposal by (HALLIDAY, 2004). However, in view of the textual genre valued, we chose to attribute emphasis in the Judgment assumption. The results demonstrate that there no is indeed a impartiality of the judiciary in the figure, since the analyzes point in time where the magistrate makes use of semantic linguistic-discursive resources to making value judgments, positioning, judging and appreciating, still pointed the presence of a language influenced by the social environment in which we live as well as any emotions inherent human desire throughout the analyzed text.

Keywords: Linguistic Systemic Functional. Appraisal. Judgment. Judge Sentence. Subjectivity of the judge.

1. Introdução

¹⁹ Orientadora Prof. Dr^a. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa – Universidade de Pernambuco.

A *priori*, sabemos que o Direito trata-se de uma ciência milenar onde se faz assíduo um conjunto de sistemas e normas vinculadas à regulamentação de uma sociedade, encontramos ainda, princípios basilares que serão de suma importância para nosso estudo, devido a sua relevância merecem destaques o Princípio da Isonomia, assim como o Princípio da Imparcialidade do Juiz.

O Princípio da Isonomia, a própria Constituição Federal garante a igualdade de todos perante a lei, em complemento, reforça a ideia apresentada pelo Princípio da Imparcialidade do Magistrado, uma vez que este deve se manter imparcial no julgamento de uma lide.

Ademais, escolhemos Sentença Judicial como gênero textual por serem textos produzidos pelo Juiz responsável, em específico, uma sentença provinda de um atentado doloso contra a vida.

Neste trabalho, pretendemos analisar a subjetividade do discurso do magistrado, apresentando uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo, buscando assim por meio do texto escrito questionar a parcialidade do juiz, através de elementos subjetivos discursivos avaliativos presentes de forma implícita na sentença do réu condenado o “goleiro” Bruno Fernandes e da ré absolvida Dayanne Rodrigues ambos processados e julgados conjuntamente, autores de um caso atual de grande repercussão pública.

Trata-se então, de matéria de exame, os argumentos expostos no gênero textual sentença, coloca-se em xeque a forma em que a emoção contradiz a razão, bem como a retórica, persuasão, a tradição, a própria publicidade e o controle mental que esta exerce, acabam interferindo indiretamente no curso normal na ação. Para tanto, este estudo, conta com a Teoria da Avaliatividade proposta por (MARTIN e WHITE, 2005) e seus pressupostos Atitudinais de Afeto, Julgamento e Apreciação decorrente da Linguística Sistêmica Funcional proposta por (HALLIDAY, 2004). Todavia, tendo em vista o gênero textual, e o caráter de pesquisa referente a esta, optamos por atribuir ênfase no pressuposto Julgamento.

2. Fundamentação teórica

2.1. Linguística Sistêmica Funcional

A Linguística Sistêmica Funcional (doravante LSF) trata-se de uma perspectiva funcional proposta por Halliday (2004), objetivando a realização de estudos na linguagem não de forma estática como aposta a perspectiva tradicional, mas inserindo na linguagem o contexto social do falante. De acordo com Almeida, (2010. P. 13) A LSF “está em pauta em uma teoria de linguagem que dispõe de uma gramática que descreve e analisa as relações linguísticas dos falantes/escritores, de forma sistêmica e funcional levando em conta fatores sociais e semióticos”.

Entende-se que a língua é influenciada de acordo com o contexto em que ela é inserida, Halliday,(2004) por sua vez, propõe um contexto cultural relacionado a um registro de situação, onde “o gênero é entendido como um nível mais abstrato, mas geral do contexto; enquanto o registro diz respeito a um conceito semântico que corresponde

a um nível intermediário entre o contexto de uso e a linguagem, isto é, o lugar onde as variáveis linguísticas são realizadas”. Almeida, (2010, P. 19).

Mostra ainda a relação sistemática existente entre a organização da língua, onde se faz necessário para compreender o contexto de situação: o campo, as relações e o modo.

A primeira delas, o campo, diz respeito ao discurso, a interação existente entre os acontecimentos, à natureza da ação social, sendo este expresso pela Metafunção Ideacional ou Experiencial da língua representada assim pelo sistema da Transitividade. Já as relações, diz respeito à Metafunção Interpessoal, correspondente a natureza dos participantes, relacionamentos, trata-se da organização da realidade social das pessoas com quem nos relacionamos no nosso meio social. Por fim, o modo, relaciona-se com a Metafunção Textual da linguagem realizada por meio do sistema tema e rema diz respeito à relação pré-existente entre o escrito e o falado.

As metafunções procuram explicar como as funções da língua estão inseridas no contexto das falas, Halliday, (2004), observa ainda que a partir das necessidades da situação, ocorre à caracterização a fala e esta permanece intrínseca em um contexto cultural específico. É por meio da cultura que o falante/escritor se relaciona e se posiciona em um texto quer seja oral ou escrito. O ser humano naturalmente se deixa influenciar por aquilo que vê, ouve, e convive, sendo completamente natural na criação de um texto, que de alguma forma acarreta no posicionamento de quem o fez ademais, a forma como a gênese deste é feita, além da possível inferência do falante/escritor, também ocorre à seleção do público alvo, trata-se então da forma com que o texto interage com o receptor. Foram identificadas por Halliday, (2004), a Metafunção Ideacional, Interpessoal e Textual.

Ainda decorrente da LSF, Martin e White, (2005) desenvolveram a Teoria da Avaliatividade, tratando-se do estudo relacionado à análise de como o interlocutor se expressa, opina por meio de seu ponto de vista, sentimentos e atitudes.

2.2. Teoria da Avaliatividade

A teoria da Avaliatividade, princípio semântico-discursivo da LSF refere-se a uma ferramenta de análise da língua e de elementos léxico-gramaticais importantes na construção do significado interpessoal, objetiva então analisar como o interlocutor se posiciona e aponta uma abordagem mais imparcial ao adotar determinada postura no que diz respeito à avaliação, atribuição de caráter e valores, constrói assim, um posicionamento interpessoal, quer seja oral ou escrito, o interlocutor acaba emitindo juízo de valor de caráter positivo ou negativo sobre pessoas, objetos, situações entre outros.

A Avaliatividade é vista como um sistema que explora, descreve e explica a forma pela qual a linguagem é utilizada para avaliar. Assim sendo, ela está diretamente centrada no falante/escritor, o qual possui o papel de avaliador (ALMEIDA, 2010, P. 38.).

Para Martin, (2000), as avaliações expressam também a atitude dos falantes/escritores, ou seja, a avaliação em relação às emoções, ao julgamento do comportamento das pessoas e à apreciação das coisas e dos objetos. Com relevância a atitude ressalva uma construção ideológica com distintos posicionamentos do falante, investiga assim o discurso consequentemente seus posicionamentos.

A respeito do posicionamento no sistema avaliativo, existem dois tipos: atitudinal e dialógico. Cabe ao primeiro valorá positivamente ou negativamente sobre alguém ou algo, com base na emoção no ético e estético. Todavia o segundo, dialógico, entende que a língua é um processo de interação onde para que haja um diálogo, se faz necessário que a comunicação verbal seja estabelecida, espera ainda que exista uma permuta, uma espécie de troca entre os participantes de tal comunicação, assim sendo, os enunciando, despertam no ouvinte ou leitor uma espécie de Preditibilidade, antecipando assim um resultado que decorre de uma conversa ou por meio de um texto. Em outras palavras, o interlocutor ao se posicionar por meio escrito/falado, mesmo que não finde o texto/diálogo, o receptor acaba antecipando o resultado, apenas por se ater no decorrer do processo de fala/escrita.

É com essa troca linguística que podemos estudar com base nas ramificações (subtemas) da Avaliatividade relacionadas à intensificação (gradação), intersubjetividade (engajamento) e as avaliações que referenciem as emoções os julgamentos de comportamento e as avaliações cabem a (atitude). Este por sua vez subtema que intitula e objetiva esta pesquisa, será vista com mais detalhes em seguida.

2.2.1. A Atitude

Como anteriormente citado, a atitude faz parte dos subtemas da Teoria da Avaliatividade, objetiva estudar o comportamento do interlocutor ao expressar seu ponto de vista, sentimentos e atitudes, é dividida em três categorias de significados: Afeto, Julgamento e Apreciação.

“Atitudes, julgamentos e respostas emotivas são explícitas nos textos orais ou escritos, sendo indiretamente subentendidas, pressupostas ou assumidas pelos participantes do discurso.” (ALMEIDA, 2010, P. 42)

A primeira refere-se às manifestações das emoções relacionadas a um determinado comportamento, trata-se de um fenômeno onde é possível observar a exteriorização das emoções de acordo com a subjetividade presente no ato da fala ou em recursos linguísticos adotados na elaboração de textos, entende-se se o falante/ escritor, à medida que escreve, mantém comportamento parcial que expressa emoções, estados de ânimo, entre outros. Martin & White, (2005) apontam três aspectos identificadores como qualidade – Epíteto, Atributo, Circunstâncias de maneira; Processo – Mental afetivo, Comportamental; Comentário – Adjunto modal.

O Julgamento por sua vez, trata-se de um recurso semântico para posições comportamentais de caráter das pessoas. Grande parte das manifestações linguísticas enquadram-se no pressuposto Julgamento, pois é comum alguém ou algo serem expostos a críticas (negativa), ou da aprovação resultam pois, em um enquadramento

cultural e ideológico conforme o modo como as pessoas exprimem julgamentos acerca da (i)legalidade, (a)moralidade, (a)normalidade, (in)capacidade.

Aqui, cabe a análise de aprovação ou reprovação da atitude de alguém para com outrem ou alguma coisa, neste caso apresenta ainda as categorias de Estima Social e Sanção Social, aquela refere-se às situações corriqueiras do dia-a-dia entre pessoas e seus comportamentos habituais, capacidade, e persistência (tenacidade). Difere da Sanção Social, está mais rígida tem como preceitos padrões estabelecidos na moral, nos costumes, princípios basilares para uma convivência social, assim como moral, bíblico e legislativo. O âmbito Julgamento terá destaque neste artigo.

“O julgamento recontextualiza sentimentos no terreno de propostas sobre “como comportar-se”, a ética e a moralidade codificadas pela igreja e pelo Estado.” (ALMEIDA, 2010, P. 43)

Por fim, a Apreciação, destinada a emitir opiniões, para atribuir valor as coisas, com a noção da valoração a pessoas e coisas (belo, sensual, feio, atraente).

A Apreciação faz menção às avaliações sobre objetos, artefatos e processos, Segundo Martin, (2005) tal categoria, contempla os recursos para construir avaliações sobre coisas, fenômenos naturais e semióticos. As pessoas, também podem se sujeitar a enunciados apreciativos, sendo assim, os valores relativos à Apreciação, são de caráter estético, e se manifestam diante de formas, aparência, objetos de identidade, em fim, valorações, por meio da Reação, Composição e Valoração.

“A Apreciação recontextualiza sentimentos no terreno de proposições, ou seja, sobre o valor das coisas, senso de beleza e valor que pode, por sua vez, ser codificado como medalhas, prêmios etc.” (ALMEIDA, 2010, P. 43)

2.2.2. Julgamento

A categoria Julgamento refere-se à avaliação atitudinal adotada por interlocutores de forma positiva e negativa diante do comportamento humano quer seja individual ou grupal, tendo por objetivo julgar outrem com parâmetros aos conjuntos de normas sociais de conduta, sendo desta forma definindo o que seria (in)adequado, certo ou errado, (in)tolerável, imoral ou moral. Refere-se a um posicionamento adotado por influência de uma ideologia ou cultura.

O julgamento lida com a exteriorização cultural e ideológica, tratando-se, por exemplo, o modo como às pessoas emitem julgamentos sobre aquilo que consideram ou repudiam, a realização deste é feito conforme a cultura em que estão inseridas e pelas suas experiências, emitindo julgamento conforme a moral, legalidade e os bons costumes.

A atitude do julgador pode ser deita de forma explícita ou implícita daí, de acordo com Martin e White (2005) decorre a delimitação de dois grandes grupos de julgamentos: estima social e sanção social.

O primeiro refere-se às avaliações realizadas que diante do expressado, poderá ou não aumentar ou diminuir o prestígio da pessoa avaliada dentro do seu meio social. Divide-se ainda, em: Normalidade, avaliação sobre o que é considerado normal/anormal comum/incomum; Capacidade, refere-se à competência, as habilidades do indivíduo avaliado; por fim a Tenacidade tem por finalidade ver a disposição e a persistência da pessoa avaliada.

O segundo grupo sanção social, é responsável pela contemplação a avaliações referentes à moralidade e à legalidade do comportamento do indivíduo em análise. Este se ramifica em: Veracidade (o quão honesto ou desonesto, verdadeiro ou mentiroso alguém é); Propriedade (o quão ético ou não ético alguém é).

2.3. Sentença Judicial Criminal como gênero textual

Sentença Judicial trata-se de um texto jurídico escrito e proferido em audiência, com a finalidade de transcrever a decisão do juiz, se faz assim presentes, os fatos relevantes e fundamentos legais que justifiquem tal posicionamento. Segundo Chioyenda (1998, apud Jedliczka, (s.d)) “Sentença é a provisão do juiz que, recebendo ou rejeitando a demanda do autor, afirma a existência ou a inexistência de uma vontade concreta da lei”.

Munida de formalidades, o gênero textual sentença deve seguir requisitos pré-determinados na nossa legislação devendo assim constar segundo o Código de Processo Civil.

Tal gênero textual é função do magistrado redigi-la e proferi-la de forma justa e isonômica, o juiz deve se manter imparcial na confecção desta. Fica assim, impedido de atribuir preferências, emitir juízo de valor, expor sentimentalismo, todavia, a letra da lei nem sempre é cumprida na sua rigorosidade.

Na esfera penal, a sentença judicial deve iniciar com um resumo relatando brevemente o que ocorreu, serão relatados os acontecimentos relevantes do ato a ser julgado, assim dispõem os incisos I, II do artigo 381 do CPP.

Prosseguindo, serão apresentadas as devidas fundamentações legais, é obrigatória a motivação do magistrado para que assim justifique sua decisão, preceito estipulado no inciso III, do 381 idem.

Será justificada, assim, qualquer decisão tomada pelo juiz, este fará uma análise das razões expostas, assim como da pretensão da ação e decidirá de acordo com a lei, sendo atribuídas as circunstâncias agravantes ou atenuantes conforme o art. 387 CPP.

Por fim a conclusão, nesta, o magistrado irá propriamente afirmar ao acusado sua pena e o regime que deverá ser cumprida.

3. Metodologia

Com base na coleta de dados decorrentes de uma sentença judicial criminal, foi realizada uma pesquisa que caráter qualitativo e quantitativo, com a finalidade de investigar elementos subjetivos avaliativos que por meio da persuasão jurídica possa ser

encontrados fundamentos linguísticos que caracterize a não imparcialidade do magistrado.

Como corpus de estudo, foi utilizada a sentença do réu condenado o “goleiro” Bruno Fernandes e da ré absolvida Dayanne Rodrigues ambos processados e julgados conjuntamente, tratando-se de um caso atual e de grande repercussão pública.

Seguindo etapas, inicialmente investigamos elementos avaliativos que caracterizam questões subjetivas implícitas na sentença, sobressaindo assim à categoria Julgamento com base na Teoria da Avaliatividade. Em seguida, analisamos a subjetividade do discurso do magistrado no gênero textual por meio de elementos linguístico-discursivos avaliativos, findando com a obtenção dos dados, onde pudemos realizar a conclusão desta pesquisa, devidamente fundamentada nos resultados valorativos obtidos por esta.

4. Análise dos dados

4.1. Afeto

O mapeamento do afeto apontou que esta categoria não é muito encontrada na sentença. De certa forma, era esperado diante do gênero textual trabalhado.

No que tange a análise, foram encontrados em sua grande maioria, afeto negativos, sentimentos expressos de forma implícita, no que diz respeito à emoção relativa ao falante, indicando seu posicionamento afetivo por meio de epítetos expressando qualidade, atributo, atribuindo qualidade, atos de intensidade, modalidade realis, no subtipo segurança o que mais foi encontrado foi à voz autoral de sua excelência expressando sentimentos de revolta e indignação. Vejamos alguns exemplos de Afeto.

Excerto1

As consequências²⁰ do homicídio foram graves, eis que a vítima deixou órfã uma criança de apenas quatro meses de vida.

Afeto Negativo Média intensidade Realis	[...] a vítima deixou órfã uma criança de <u>apenas</u> quatro meses de vida.
---	---

Observa-se que neste fragmento também foi composto por uma expressão de afeto negativo por parte da magistrada onde consta sua reprovação diante do fato de uma criança em período de amamentação fora arrancada dos braços de sua mãe, e

²⁰ Foi mantido o grifo original do texto.

mantida desta afastada até o momento da morte da matriarca, condenando o menor a uma vida sem a presença de sua genitora.

Excerto 2

Bruno Fernandes, no Recreio dos Bandeirantes/RJ e de lá foi trazida para Minas Gerais, onde ficou igualmente cativa, juntamente com seu bebê e permaneceram sucumbidos até o dia em que Elisa foi levada para as mãos de seus executores.

No primeiro dia do crime ficou, inclusive privada da companhia de sua mãe que tinha sido agredida na cabeça. Foi, ainda, privada de sua liberdade do decorrer dos dias seguintes e depois da execução de sua mãe, passou pelas mãos de diversas pessoas igualmente estranhas.

<p>Afeto Negativo Comportamental Alta intensidade Realis</p>	<p>[...] onde ficou <u>igualmente</u> cativa, <u>juntamente</u> com seu bebê e permaneceram <u>sucumbidos</u> até o dia em que Elisa foi levada para as mãos de seus executores.</p>
--	--

<p>Afeto Negativo Alta intensidade Realis</p>	<p>No primeiro dia do crime ficou, inclusive <u>privada da companhia</u> de sua mãe [...] e depois da execução de sua mãe, passou pelas mãos de <u>diversas pessoas igualmente estranhas</u>.</p>
---	---

Nos excertos acima mencionados, a voz textual deixa transparecer sua desaprovação em relação à forma em que a vítima e seu bebê de quatro meses ficaram enclausurados em um sítio e lá permaneceram até o momento que sua mãe foi brutalmente morta. Marcada pela expressão “sucumbidos”, assim como “igualmente” e “justamente”. Neste último, observa-se que a magistrada deixa claro seus sentimentos maternos (a Juíza do caso é mãe de três crianças uma delas ainda bebê) e de forma implícita, acaba inferindo sentimentalismo, a respeito de uma criança pequena, sofrer por está longe de sua mãe, e depois da morte desta, passou por “diversas pessoas” estranhas a pequena criança.

Excerto 3

O crime contra a vida praticado nestes autos tomou grande repercussão não só pelo fato de ter entre seus réus um jogador de futebol famoso, [...] embora para esta indignação não se tenha uma resposta [...]

Afeto Negativo Alta intensidade Realis Insatisfação	O crime contra a vida praticado nestes autos tomou grande <u>repercussão</u> [...] Embora para esta <u>indignação</u> não se tenha uma resposta [...]
--	---

Para a voz textual, o caso Bruno repercutiu na mídia por se tratar de um jogador famoso, mas também, pelas circunstâncias em que o crime ocorreu, para ela, gera indignação a forma em que os fatos ocorreram, atribui a indignação, pelo fato da vítima ser uma mulher com um envolvimento amoroso com o réu, cuja tem o filho menor e que ambos foram vítimas da crueldade e da maldade do mandante de toda trama sórdida.

4.2. Julgamento

A seguir apresentaremos as ocorrências linguísticas apontadas pelo mapeamento da categoria de Julgamento, nota-se que este elemento atitudinal, foi o mais recorrente na sentença avaliada, como previamente comentado, era esperado devido ser o caráter foco norteador desta pesquisa, assim como pela escolha do gênero textual.

Excerto 4

Assim exposto e considerando a vontade soberana do Júri, declaro o réu Bruno Fernandes das Dores de Souza incurso nas sanções do art. 121, § 2º, I, III e IV, art.148, § 1º, IV, e art. 211, todos do CPB.

Julgamento Positivo Estima Social Capacidade	Assim exposto e considerando a vontade <u>soberana</u> do Júri
--	--

Neste excerto, nota-se a forma que a voz textual se refere aos Jurados, ao atribuir a este o epíteto soberano, fazendo assim referência à competência para julgar o caso em questão.

Excerto 5

Embora para esta indagação não se tenha uma resposta, certamente pela eficiência dos envolvidos, a sociedade de Contagem que em outro julgamento já tinha reconhecido o assassinato da vítima.

Julgamento Positivo Estima Social Capacidade	Embora para esta indagação não se tenha uma resposta, certamente pela <u>eficiência</u> dos envolvidos [...]
--	--

O fragmento acima nota-se a ironia com que a magistrada se refere à execução do crime, tendo em vista que ao fazer uso da linguagem desta forma, faz alusão a forma com que o crime ocorreu, onde sabe-se que não houve prévia confissão, muito menos apareceram os restos mortais da vítima.

Excerto 6

Sua personalidade é desvirtuada e foge dos padrões mínimos de normalidade. O réu tem inculido na sua personalidade uma total subversão dos valores.

Julgamento negativo Sanção Social Propriedade – Ética	Sua personalidade é <u>desvirtuada</u> e foge dos padrões mínimos de normalidade. O réu tem inculido na sua personalidade uma total <u>subversão dos valores</u> .
---	--

Neste fragmento, a voz textual se utiliza do epíteto “desvirtuada” acrescido de uma total “subversão dos valores” a fim, de forma implícita, afirmar que o réu de maneira imoral, cruel e maldosa agiu ao ser o mandante de tal atrocidade. De acordo com os padrões legais e de moralidade.

Excerto 7

Além da violência praticada contra Elisa Samúdio, há ainda, a perversidade com a qual foi destruído e ocultado o seu cadáver, impedindo, inclusive um sepultamento digno para que fosse minimamente homenageada por seus familiares e amigos.

Julgamento Negativo Sanção Social Propriedade - Ética	[...] que os crimes foram perpetrados, como no caso em que, além da violência praticada contra Elisa Samúdio, há ainda, a <u>perversidade</u> com a qual foi destruído e ocultado o seu cadáver,
---	--

No fragmento mencionado, a juíza julga a conduta perversa do autor e do mandante do crime, onde o primeiro assassina a vítima e desfaz seu corpo de maneira até então desconhecida, e o comportamento do mandante que foi conivente com toda

esta situação. Nota-se que se trata de um julgamento negativo por parte da voz textual, sendo apontado através da sanção social, relativo à além de ferir padrões legais com o comportamento ilegal, não deixou sequer o corpo preservado para assim de acordo com os dogmas religiosos ter um sepultamento digno.

Excerto 8

*No tocante à **personalidade** tal circunstância, igualmente não favorece ao acusado, uma vez que demonstrou ser pessoa fria, violenta e dissimulada. Sua personalidade é desvirtuada e foge dos padrões mínimos de normalidade.*

<p>Julgamento Negativo</p> <p>Estima Social</p> <p>- Capacidade</p> <p>Sanção Social</p> <p>- Propriedade (Ética)</p>	<p>[...] uma vez que demonstrou ser pessoa <u>fria, violenta e dissimulada.</u></p>
---	---

No exposto, nota-se que a voz textual, se utiliza de três epítetos para transpor seu julgamento, ao se referir à personalidade o réu como “fria, violenta e dissimulada,” observa-se que a magistrada emite juízo de valor correspondente aos sentimentos de raiva, aversão, que demonstra ter naquele momento para com o goleiro Bruno, tais epítetos, são qualificados em: “fria e violenta” relacionados à sua capacidade e dissimulada relacionada à propriedade (ética), equivalente à mentira e distorção da verdade dos fatos.

4.3. Apreciação

Na categoria Apreciação, foram encontrados elementos linguísticos-discursivos que nos permitiram mapear a presença de tal elemento atitudinal. Sobre este recaíram avaliações que fazem menção às avaliações sobre objetos, artefatos, e processos, de caráter estético se manifestando por meio de formas, aparências indicando valoração por intermédio dos tipos de processos mentais: Reação – Afeto, Composição – percepção e Valoração – Cognição. Onde ainda investigamos as avaliações de atribuição positiva e negativa. Neste âmbito, notou-se que foram mais presentes elementos de atributo a de afetos.

Excerto 9

Por 04 (quatro) votos a 01(um) foi afastada a tese de participação de crime menos grave e negado o quesito absolutório. Por 04 (quatro) votos a 03(três) afastada a tese de participação de menor importância.

Avaliação Negativa Valoração	Afastada a tese de participação de <u>menor</u> importância.
Avaliação Negativa Valoração	[...] foi afastada a tese de participação de crimes <u>menos</u> graves.

Nestes fragmentos, a magistrada se utiliza da expressão “menos grave” “menor importância” para atribuir a alta gravidade do caso julgado, assim como imputá-lo culpabilidade no caso em questão, nota-se que a ao recorrer a tais recursos linguísticos, a juíza afasta qualquer resquício de crime de menor potencial ofensivo observa-se também, quando a voz textual aprecia previamente por meio do recuso linguístico-discursivo, qual será o desfecho do caso.

Excerto 10

Em relação ao crime de sequestro tendo como vítima a criança Bruno Samúdio, sendo igualmente intensa e reprovável em relação ao crime de ocultação de cadáver. [...] o crime contra a vida praticado nestes autos tomou grande repercussão não só pelo fato de ter entre seus réus um jogador de futebol famoso [...]

Avaliação Negativa Composição – Proporção	Sendo igualmente <u>intensa</u> e <u>reprovável</u> em relação ao crime de ocultação de cadáver
Avaliação Negativa Composição – Proporção	[...] o crime contra a vida praticado nestes autos tomou grande <u>repercussão</u> nacional.

Os excertos acima tratam-se de avaliações negativas nos dois posicionamentos onde a voz textual se utiliza dos epítetos “intensa” “reprovável” e “repercussão” para se referir a proporcionalidade da conduta criminosa.

Excerto 11

Os motivos do crime de homicídio já foram apreciados para efeito de reconhecimento da qualificadora do motivo torpe. Os motivos dos crimes de sequestro da vítima Bruno Samúdio e do crime de ocultação de cadáver, não serão interpretados desfavoravelmente.

Avaliação Negativa Valoração	Os motivos de homicídio já foram apreciados para efeitos de reconhecimento da qualificadora do motivo <u>torpe</u> . [...] interpretados desfavoravelmente.
---------------------------------	---

Neste fragmento, observa-se que a magistrada se utiliza do epíteto “torpe” para expressar avaliação negativa e apreciar o reconhecimento da qualificadora, tendo em vista que reconhece a conduta criminosa como grave e que este foi cometido sem nenhum motivo relevante, valora assim que a ação do réu foi movida por algo superficial, redutivo e insignificante. Assim como “interpretados desfavoravelmente”, refere-se que os crimes serão julgados contra o réu.

Excerto 12

O desenrolar do crime de homicídio conta com detalhes sórdidos e demonstração de absoluta impiedade. A culpabilidade é pelos mesmos motivos, igualmente acentuada em relação ao crime de sequestro tendo como vítima a criança Bruno Samúdio [...]

Apreciação Negativa Reação – Qualidade	O desenrolar do crime de homicídio conta com <u>detalhes sórdidos</u> [...]
---	---

No excerto acima, notasse a forma com que a magistrada responsável pelo julgamento “Caso Bruno” repudia a forma como o crime cometido, deixando transparecer sua apreciação negativa, ao se tratar que a vítima não teve nenhuma chance de defesa, tendo em vista que esta estava enclausurada, impossibilitada de sair do cativeiro, marcada pelo epíteto “sórdidos”.

5. Considerações finais

Tendo em vista a pesquisa realizada, e diante dos mapeamentos atitudinais realizados no gênero textual sentença podemos concluir que, de fato não existe uma imparcialidade na figura da magistratura tendo em vista que as análises realizadas apontaram para o que Halliday, (2004) e posteriormente Martin e White, (2005) apresentam: uma linguagem que é influenciada pelo meio social em que vivemos, assim como as eventuais emoções inerentes a vontade humana se fazem presentes em todo texto analisado, apontamos também pontos em que a magistrada se utiliza de recursos semânticos linguísticos-discursivos para se posicionar durante a produção da sentença.

Embora o foco desta pesquisa fosse analisar o gênero textual enfatizando a categoria julgamento, também, para o apontamento da não parcialidade do juiz as demais categorias são relevantes para a comprovação deste.

No que se refere à categoria afeto, vimos que a voz textual, ora juíza, atribui a fala características pessoais quanto ao tocante da natureza do crime e o fato de também

ser vítima uma criança de apenas quatro meses, estudos iniciais realizados para a realização desta pesquisa, foi visto que a magistrada possui três filhos onde um deles é um bebê.

No que diz respeito à apreciação, notamos que a juíza não se atem apenas ao que diz respeito ao Código Penal Brasileiro, ela atribui diversos tipos de valoração principalmente no momento da dosagem da pena, se utiliza também de avaliações sobre objetos, situações entre outros.

Por fim a categoria julgamento, nesta encontramos o maior respaldo para a realização desta pesquisa, de fato, a imparcialidade da magistrada é medida em diversos momentos em que é julgando o comportamento do acusado, se utiliza de elementos dispostos em preceitos sociais, legais, culturais entre outros, lança mão de expressar suas opiniões inferindo um pouco de sua personalidade, e contexto cultural.

Então, notamos que a personalidade da magistrada, desempenha papel ativo na produção do texto, onde o ato de julgar acaba transcendendo a formação jurídica, pois trata-se de um ser humano vulnerável a diversos sentimentos, sendo ingênuo acreditar que esta se mantém despida de todas as influências externas e assim julgar.

Em virtude desta pesquisa, entendemos que estudos avaliativos são primordiais no campo da linguística, em face de ser uma teoria relativamente nova, mas com grandes contribuições para amplitude de novos horizontes.

Referências

AMEIDA, Fabiola Sartin Dutra Parreira. **A avaliação na Linguagem: Os elementos de atitude no discurso do professor.** Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

AVELAR, António e AZUAGA, Luísa. **A Teoria da Avaliatividade: Breve Apresentação.** In: Representações e Codificações Linguística da Portugal no século XIX. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6796/1/RelatosViagem-2-r.pdf>. Último acesso: 09/06/13.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito: Técnicas, Decisão, Dominação.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA, Roberta; FERNANDES, Augusto. **A Imparcialidade do Magistrado um Exame à Luz da Teoria da Avaliatividade.** In: *Revista Jus Navigandi*. Disponível em <http://www.conteudojuridico.com.br/pdf/cj036064.pdf> Último acesso: 21/05/13.

MEURER, José Luiz; BALOCCO, Anna Elizabeth. **A Linguística Sistêmico Funcional no Brasil.** Interfaces, Agenda e Desafios. IN Anais do SILEL. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lg14_artigo_8.pdf. Último acesso: 10/06/13.

PORTELA, Antonio César. **Sentença no Processo Penal.** In: Assessoria Jurídica. Disponível em: <http://cesinha27a.wordpress.com/2011/05/30/sentenca-no-processo-penal/>. Último acesso: 29/05/13.

CONCEITOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE ALUNOS EGRESOS DE CURSOS DE LETRAS

Camilla Maria Martins DUTRA (UFPB)²¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar o conceito de análise linguística de alunos egressos de cursos de licenciatura em Letras entre os anos 2011 e 2012, haja vista que a análise linguística com fins didáticos foi maior difundida a partir de 2010. Para a realização deste, estabelecemos como base teórica as noções dos conceitos de análise linguística oriundos da academia (GERALDI, 1984, 1997; PERFEITO, 2005; MENDONÇA, 2006; BEZERRA e REINALDO 2012). A partir das respostas dadas ao questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa, identificamos três concepções de análise linguística, uma como recurso teórico-metodológico para substituir o ensino de gramática tradicional, outra como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais e por fim, análise linguística como estudo da estrutura da língua. Esses resultados indicam que a maior parte desses alunos não tem conhecimento suficiente do conceito de análise linguística tal qual circula na academia, demonstrando uma necessidade de reformulação dos conteúdos nos cursos de licenciatura em Letras, em relação a esse ponto, ou seja, é necessário que tais cursos deem maior atenção ao conteúdo da análise linguística para que futuramente tenhamos um ensino de Língua Portuguesa de qualidade.

Palavras-chave: Concepção de Análise linguística; Gramática Tradicional; Concluintes de curso de Letras.

1. Introdução

O século XX representou um período de crítica à gramática tradicional e ao seu ensino exclusivo nas aulas de língua portuguesa. Acadêmicos e estudiosos da área, como por exemplo Geraldí (1984,1997), Mendonça (2006) e Perfeito (2005), passaram a rejeitar o ensino da gramática tradicional (esta vista como eixo central das aulas de português) e a buscar novas alternativas para o ensino de língua portuguesa.

Nesse contexto surge, então, na década de 80 (séc.XX), a análise linguística (doravante AL), com fins didáticos, a partir dos estudos de Geraldí, mais especificamente, no seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, extraído do livro *O texto na sala de aula*. Geraldí propõe um ensino baseado em práticas de leitura, produção de textos e análise linguística, com o intuito de desenvolver no aluno a capacidade de leitura e escrita.

A AL surge, portanto, como uma prática inovadora de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando o tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Sendo assim, a AL se contrapõe ao ensino tradicional da metalinguagem e da identificação de classes e categorias gramaticais, em si mesmas, firmando-se como uma proposta alternativa, relativa a uma nova prática pedagógica. Assim, essa proposta leva o aluno a refletir sobre os usos efetivos da língua, não “decorando”, simplesmente, regras impostas pela gramática normativa.

²¹ Camilla Maria Martins Dutra mestranda pelo Programa de Pós- Graduação em Língua (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba(UFPB).

A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas em um paradigma diferente, uma vez que os objetivos a serem alcançados são outros. Diferentemente da gramática tradicional, o ensino de AL não se restringe à mera higienização do texto do aluno (observação, basicamente, de aspectos ortográficos, gramaticais), a AL busca trabalhar com o aluno o seu texto, observando aspectos como a coesão e coerência, adequação aos objetivos que se deseja alcançar, observação dos recursos expressivos e argumentativos utilizados, entre outros.

Apesar do grande número de estudos que ressaltam a relevância de se trabalhar AL nas aulas de português (GERALDI, 1984, 1997; TRAVAGLIA, 1996; MENDONÇA, 2006, entre outros), é notório que o ensino de gramática tradicional constitui um dos mais fortes eixos dessas aulas, chegando, a maioria das vezes, a ser seu conteúdo exclusivo.

Para que se observe em sala de aula um trabalho com AL enquanto objeto de estudo sistematizado, é necessário que os professores, tanto em formação inicial quanto em formação continuada, tenham acesso a esses conhecimentos, sobretudo, na fase de formação inicial, para que possam realizar a AL de maneira satisfatória em suas aulas. É, pois, de extrema relevância refletir sobre a forma de trabalho com AL que está sendo realizada tanto no ambiente escolar como nos cursos de formação de professores.

Em pesquisa realizada sobre AL no Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (DUTRA, 2012), foi identificado que seus alunos têm acesso a esse conceito e a orientações didáticas de como desenvolver suas aulas de conhecimentos linguísticos, no ensino fundamental e médio, à luz da AL. Considerando que nem sempre os cursos de formação inicial de professor contemplam os mesmos conteúdos e, em contemplando, não desenvolvem a mesma metodologia de ensino desses conteúdos, despertou-nos o interesse de comparar os conceitos de AL que alunos egressos de cursos de Letras demonstram.

Desse modo, a temática aqui enfocada é relevante, pois considerando que são cursos de licenciatura que formam professores de Língua Portuguesa, espera-se que o estudo de AL seja contemplado. Além disso, como a AL está mais difundida a partir de 2010, ou seja, é a partir desse ano que há maior divulgação bibliográfica a respeito da AL com fins didáticos, é provável que os cursos de licenciatura em Letras abordem esse conteúdo em disciplinas de sua grade curricular.

Assim, esse artigo tem como objetivo investigar o conceito de análise linguística de alunos recém-graduados, de cursos de licenciatura em Letras, entre os anos 2011 e 2012.

2. Metodologia

Essa pesquisa, de natureza qualitativa, se desenvolveu com 10 alunos egressos de cursos de licenciatura em Letras concluintes entre os anos 2011 e 2012.

Para a coleta de dados, aplicamos um questionário composto de cinco perguntas abertas referentes à concepção de análise linguística desses alunos, as quais forneceram subsídios para nossa análise.

O quadro 1 abaixo mostra a Universidade e o ano de conclusão de cada um dos sujeitos na pesquisa:

Sujeitos	Ano de conclusão da graduação
A1	2012.1
A2	2012.1
A3	2012.1
A4	2012.1
A5	2012.1
A6	2012.1
A7	2012.2
A8	2012.1
A9	2012.1
A10	2011.2

3. Conceitos de Análise Linguística

Nas últimas duas décadas do século XX, muitos estudos foram feitos acerca do ensino de língua portuguesa, observando a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento da língua. Tais estudos, na intenção de ampliar os letramentos dos alunos, propõem a prática de AL, que os levam a refletir sobre o uso e funcionamento da língua. Essa nova alternativa tem como finalidade mudar o ensino exclusivo das normas gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a gramática normativa, sozinha, não é eficaz para o aprendizado dos alunos.

Dentre os autores que discutem esse ensino de AL, se destaca Geraldi. Em seu livro “O texto na sala de aula”, escrito em 1984, o autor propõe uma nova prática pedagógica, na qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) Prática da leitura de textos; b) Prática da produção de textos; c) Prática da análise linguística. Dessa forma,

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 1984, p.77).

O autor referido (op. cit, p.78) acrescenta que, no ambiente escolar, institui-se uma atividade linguística artificial que dificulta o ensino de língua portuguesa. Considera que não se faz AL, aplicam-se a dados análises pré-existentes. Portanto, os professores simulam a prática científica da análise linguística. Desse modo, Geraldi (1984), ao perceber essa artificialidade do ensino, apresenta essa proposta de incorporar às aulas de português a prática de AL interligada com as práticas de leitura e produção

textual. Em outras palavras, podemos dizer que esse autor propôs práticas do uso efetivo da língua transferidas para as atividades de leitura, produção textual e AL. Já em 1997, Geraldi em seu livro “Portos de Passagem” traz uma nova concepção de AL, como afirmam Bezerra e Reinaldo (2012, p. 14). A “análise linguística remete a uma alternativa metodológica para o estudo das unidades linguísticas, marcada por dois tipos de reflexão: a reflexão construída sobre os usos linguísticos – epilinguagem, seguida da reflexão sobre os conceitos e classificações dos fenômenos linguísticos – metalinguagem”.

De acordo com Mendonça (2006), a prática de AL, numa perspectiva sociointeracionista, constitui uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, tendo em vista que possibilita a reflexão acerca dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos.

A AL, portanto, se desenvolve alicerçada na reflexão sobre o ensino linguístico e sobre as estratégias discursivas, tendo como foco os usos da linguagem, a fim de contribuir para a formação de leitores/escritores de gêneros diversos, capazes de se inserirem em eventos de letramento com eficiência e autonomia. Com isso, retomando as palavras de Mendonça (2006), a AL corresponde à

Parte de letramento escolar, constituindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p.208).

Sendo assim, a AL pode ser apresentada como uma prática de reflexão acerca da organização textual, na qual o sujeito pode comparar selecionar e avaliar formas linguísticas, textuais e discursivas presentes nas suas produções textuais como uso concreto da linguagem.

Perfeito (2005), apoiada em Geraldi (1984), caracteriza a AL como uma atividade reflexiva e, portanto, epilinguística, dos sujeitos-aprendizes no que tange à movimentação de recursos gramaticais, lexicais e textuais referentes ao contexto de produção e aos gêneros veiculados no processo de leitura, de construção e de reescrita textual, sendo todos esses processos mediados pelo professor. Conforme aponta a mesma autora

A prática de análise linguística deve ser levada em dois momentos: na mobilização dos recursos linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos no processo de leitura; no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos, de aplicação de elementos referentes ao arranjo composicional às marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito autor), de acordo com o gênero(s) selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E desse modo, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentido e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida. (PERFEITO, 2005, p.60).

Essa autora (op. cit, p.61) acrescenta que a AL se dá no sentido de se observar, em um texto, o arranjo textual e as marcas linguístico-enunciativas, vinculadas às condições de produção (interlocução, suporte, possíveis finalidades, época de publicações circulação) no processo de construção de sentidos.

Diante dessas definições de AL, percebemos que os autores a entendem como uma proposta que gera mudanças nas práticas escolares, no que diz respeito ao ensino de gramática nas aulas de português. Assim sendo, AL define-se por uma atividade reflexiva sobre a língua e a linguagem que permite ao sujeito o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diferentes situações de comunicação.

4. Concepções de Análise Linguística demonstrada pelos alunos

Com relação às respostas dadas ao questionário por alunos egressos de cursos de licenciatura em Letras, percebemos três concepções de AL: uma como recurso teórico-metodológico para substituir o ensino de gramática, outra como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais e, por fim, AL como estudo da estrutura da língua.

4.1. Análise Linguística: recurso teórico-metodológico para substituir o ensino de gramática

A primeira concepção de AL foi identificada nas respostas de A1, A2, para as quais se parte do ensino da gramática tradicional para se chegar ao ensino de AL, como podemos verificar no exemplo 1 abaixo:

EXEMPLO 1

1) A partir das leituras feitas nas aulas da disciplina Prática de Ensino II, o que você entende por Análise Linguística?

A1: “A análise linguística é um conjunto de conceitos e metodologias voltadas para o ensino de gramática. O que estudamos na gramática de uma forma estrutural, com a análise linguística temos a chance de ter uma preocupação mais contextualizada para as estruturas gramaticais, dentro do texto”.

A2: “Análise linguística é um eixo de ensino que está voltado à²² práticas reflexivas. Diferentemente do ensino de gramática tradicional de natureza descritiva, a análise linguística propõe uma reflexão baseada nos usos”.

A3: “A análise linguística é uma das alternativas para o ensino de gramática. O que diferencia é a metodologia e o objetivo, que é fazer o aluno refletir sobre o uso da língua, compreendendo a função que os elementos aprendidos exercem dentro do contexto que se inserem.

²² Os exemplos estão transcritos da mesma forma como se encontram nos questionários.

A10: “Ela se baseia no estudo das mais variadas formas do uso da língua, seja escrita ou oral, não deixando de lado a norma gramatical, mas adequando-a à diversidade linguística incorporada e trabalhada no cotidiano”.

Nesse exemplo 1, podemos verificar que essas respostas partem de ensino de gramática para se chegar ao conceito de AL. A1 e A3, ao afirmarem, respectivamente, que “A análise linguística é um conjunto de conceitos e metodologias voltadas para o ensino de gramática” e “A análise linguística é uma das alternativas para o ensino de gramática”, explicitam claramente que os conteúdos gramaticais passam a ser ensinados de outra forma através da AL. Essa análise se caracteriza por uma reflexão das unidades linguísticas em seus usos efetivos. Em outras palavras, a AL implica reflexão.

A10 ao afirmar que a AL “se baseia no estudo das mais variadas formas do uso da língua, seja escrita ou oral, não deixando de lado a norma gramatical, mas adequando-a à diversidade linguística incorporada e trabalhada no cotidiano”, aponta também para uma concepção de que parte do ensino de gramática para se chegar ao ensino de AL. Verificamos que de acordo com A10, a gramática tradicional não vai ser excluída das aulas de Língua Portuguesa, mas vai ser ensinada de uma nova forma a partir da proposta metodológica da AL.

Essas respostas estão em consonância com o conceito de AL apresentado por Franchi (1977) e Geraldi (1997), quando afirmam que a AL vem a ser uma nova prática pedagógica, que considera o contexto e não mais a frase isolada para o estudo dos fenômenos linguísticos, bem como quando afirmam que a AL reflete sobre os usos da língua.

4.2. Análise Linguística: estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais.

A segunda concepção foi identificada nas respostas de A4, A5, A6 e A8 fundamentadas na linguística textual e na teoria dos gêneros, como podemos observar no exemplo 2 abaixo:

EXEMPLO 2

1) A partir das leituras feitas nas aulas da disciplina Prática de Ensino II, o que você entende por Análise Linguística?

A4: “Análise linguística é o estudo da língua a partir do uso, levando em consideração o contexto, os interlocutores”.

A5: “A análise linguística é um procedimento metodológico de ensino de língua materna que têm como foco o texto dos alunos e o trabalho com gêneros. Ao invés de focar apenas no estudo tradicional da gramática, as aulas de AL partem das dificuldades apresentadas no texto dos alunos tendo na GT uma ferramenta para melhorar a construção textual dos alunos”.

A6: “Análise linguística é uma teoria voltada para o estudo da língua tendo como ponto de partida o gênero textual. Explorando, assim, questões meta e epilinguísticas”.

A8: “Análise linguística é a investigação dos sentidos da língua nas produções textuais, de que forma cada elemento frasal se apresenta para a formação do sentido do texto”.

Essas respostas apontam para uma concepção de AL como estudo/ensino da língua em uso observada em textos e gêneros, a qual considera o texto como unidade de interação e como ponto de partida para o ensino de AL. Essa afirmação se confirma nos excertos de A4 “Análise linguística é o estudo da língua a partir do uso, levando em consideração o contexto, os interlocutores” (ou seja, o texto visto na interação); e de A5 “A análise linguística é um procedimento metodológico de ensino de língua materna que têm como foco o texto dos alunos e o trabalho com gêneros”(ou seja, o ensino das unidades linguísticas no texto sob o enquadre de gênero).

Verificamos que esses conceitos defendidos pelas estagiárias estão em conformidade com o de Perfeito (2005) e Mendonça (2006), para quem a AL está vinculada à produção textual e aos gêneros textuais. Essas autoras consideram que a AL possibilita a formação de leitores/escritores de diferentes gêneros textuais.

Em relação à resposta de A6, identificamos seu embasamento em Franchi (1977) e Geraldi (1984 e 1997), ao serem citadas atividades epilinguísticas e metalinguísticas: “Análise linguística é uma teoria voltada para o estudo da língua tendo como ponto de partida o gênero textual. Explorando, assim, questões meta e epilinguísticas” (A6). A6, ao citar “questões meta e epilinguísticas”, demonstra seguir os autores acima que foram os mentores dessa classificação de atividades. No entanto, ao associar essas atividades ao estudo da língua partindo do gênero, A6 demonstra influência de Mendonça (2006).

No que diz respeito à resposta dada por A8, verificamos que, embora não esteja explicitamente convergindo com tal concepção, há traços para que se chegue a essa interpretação, por exemplo, quando diz que “Análise linguística é a investigação dos sentidos da língua nas produções textuais, de que forma cada elemento frasal se apresenta para a formação do sentido do texto”, percebemos que, mesmo ela não demonstrando um bom entendimento do conceito de AL, aponta para uma concepção de AL baseada na linguística textual, na qual considera que a língua é estudada a partir de textos. Desse modo, a concepção de A8 se relaciona com o conceito de AL defendido por Mendonça (2006) e Perfeito (2005) para quem a AL está ligada a produção textual e aos gêneros.

4.3. Análise Linguística: estudo das estruturas da língua.

Identificamos essa terceira concepção nas respostas dadas ao questionário por A7 E A9. No que diz respeito às respostas dadas ao questionário por esses alunos, percebemos que não ficou claro para eles o que significa AL, como podemos verificar no exemplo 3 abaixo:

EXEMPLO 3 :

- 1)A partir das leituras feitas nas aulas da disciplina Prática de Ensino II, o que você entende por Análise Linguística?

A7: “De acordo com as leituras propostas por esta disciplina, vejo a análise linguística focar em duas vertentes nível morfológico e sintático; nível fonológico”.

A9 : “A análise linguística é um novo modelo de exploração dos componentes da língua (gem), bem como uma organização e relação, na construção de um sentido, precisamente pressuposto, a ser construído via interação.”

Nesse exemplo 3, podemos verificar que para tais alunos a AL diz respeito ao estudo da estrutura da língua, como podemos observar na resposta de A7 “De acordo com as leituras propostas por esta disciplina, vejo a análise linguística focar em duas vertentes nível morfológico e sintático; nível fonológico”, ao citar os níveis morfológico, semântico e sintático, está explicitando claramente que para ele a AL está relacionada com a estrutura da língua. A9 também aponta essa mesma concepção quando diz que “A análise linguística é um novo modelo de exploração dos componentes da língua (gem), (...)”, ou seja, para A9 a AL estuda a estrutura da língua juntamente com o sentido dela. Em relação à segunda parte da resposta de A9 “(...) bem como uma organização e relação, na construção de um sentido, precisamente pressuposto, a ser construído via interação.”, podemos observar o papel da língua para construir o sentido do texto, as unidades da língua formando o texto que tem seu sentido na interação. No entanto, não está explícito que elementos constituem essa organização e essa relação de que tal aluno fala.

5. Considerações finais

A partir dos dados analisados, podemos perceber que a AL com fins didáticos, mesmo sendo difundida a partir de 2010, ainda não está clara para a maioria dos alunos que responderam ao questionário.

Sendo assim, depreendemos que a falta de conhecimento de alunos egressos de cursos de licenciatura em Letras acerca do conceito de AL acarreta, sem dúvidas, prejuízo para o aprendizado dos alunos, haja vista que, por estes não conhecerem a AL, acabam aplicando a gramática normativa como conteúdo exclusivo das aulas de Língua Portuguesa.

É, pois, de extrema importância que os cursos de Licenciatura em Letras, divulguem e trabalhem mais a AL ao longo da graduação, em várias disciplinas, para que os alunos ao saírem da Universidade saibam o que é AL e como aplicá-la ao ensino.

Referências

BEZERRA, M. A. & REINALDO, M. A. G. de M. *CONCEITOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA ASSOCIADOS A TEORIAS DE GÊNERO*. Campina Grande, 2012

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p.49-69.

_____. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.115-189.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.199-226.

PERFEITO, A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. d. & RITTER, L. C. B. (orgs.). *Formação de professores*, EAD, nº 18. Maringá: EDUEM, 2005, p.27-79.

DICIONÁRIO ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO: UMA BREVE ANÁLISE SÓCIO-IDEOLÓGICA

Clara Dulce Pereira MARQUES (PPGL/UERN/GEDUERN)

José Marcos Rosendo de SOUZA (PPGL/UERN/GEPPE)

Antônio Luciano PONTES (PPGL/UERN/UECE)

Resumo: Considerando que os gêneros discursivos são construídos e reconstruídos a partir das relações comunicativas de indivíduos socialmente organizados, e estão inseridos em diversos contextos, sobretudo, o sócio-ideológico, entendemos que o verbete é um gênero discursivo, pois se insere em um contexto sócio comunicativo de falantes. Desse modo, é nessa perspectiva que este trabalho se delineará, a partir da análise de alguns verbetes inseridos em dois exemplares de dicionários publicados em épocas diferentes. Para tanto, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar os fatores sócio-ideológicos, que compõem sete verbetes que foram analisados e selecionados do *corpus*: Mini Aurélio (1977) e Mini Aurélio (2010). Assim sendo, a construção desse trabalho é justificada por apresentar relevância no desenvolvimento das pesquisas relacionadas à questão dos gêneros discursivos. E ainda, para que o objetivo apresentado pudesse ser colocado em prática foi necessário utilizar uma abordagem lexicográfica descritiva/explicativa, ou seja, a partir da técnica de redação e composição de dicionário, descrevemos e explicamos comparativamente os verbetes das duas edições acima mencionadas do ponto de vista ideológico arraigado à sociedade. Levando em consideração os postulados teóricos de autores como: Pontes (2003, 2009, 2013), Alves (1990), Biderman (2001), Bakhtin (2003) e, dentre outros, que serviram de fundamentação teórica para a constituição da pesquisa, que é designada como sendo bibliográfica. Logo, podemos considerar que a posição do autor dos Mini Dicionários em relação à constituição dos verbetes sofreu algumas alterações significativas quanto a sua significação e, em termos de informações, poucas foram acrescentadas.

Palavras-chave: Gênero textual/discursivo. Dicionário. Análise Sócio-ideológica.

1. Introdução

Tomando por base que o Dicionário é um Hiper Gênero (PONTES, 2003, 2009), a presente pesquisa mostra uma breve análise sócio-ideológica de alguns verbetes dos dicionários mini Aurélio, edições de 1977 – primeira edição – e de 2010 – última edição. A escolha do tipo de dicionários aconteceu pelo fato de ser uma pesquisa analítica e por se caracterizar como lexicográfica descritiva/explicativa, sendo assim, optamos por um corpus mais “curto” e mais viável para se trabalhar.

Com relação à escolha dos verbetes aconteceu, de modo que, por os dicionários serem de décadas diferentes, procuramos selecionar verbetes que causassem, um determinado impacto, uma certa desmistificação do machismo, por exemplo, isso aconteceu quando escolhemos analisar os verbetes *Pênis* e *Vagina*, seguido pela escolha dos verbetes *Greve* e *Direito* para mostrar o contexto de utilização dos mesmos, assim como sua oposição de significados e concomitância. Continuamos desse modo com a escolha dos verbetes *Sexo* e *Putá*, para irmos de encontro com a resistência ao uso

desses verbetes, dentre outros elementos descritos e interpretados ao decorrer do trabalho.

Após seleção dos verbetes a serem analisados, se fez necessário descrever/analisar o suporte que continham os verbetes, partindo, desse modo, para uma amostragem estrutural dos Dicionários. Pudemos analisar seus principais elementos pré-textuais para que a partir destes pudéssemos começar a análise dos verbetes em si.

Para uma melhor visualização podemos destacar a seguinte visão desses elementos nas duas edições: no Aurélio (1977) apresentaram-se os seguintes elementos:

- * *Convém ler* (apresentação do dicionário e modo como devemos utilizar o dicionário, tudo colocado de forma breve e clara) e
- * *Abreviaturas* (significado(s) das palavras abreviadas dentro dos significados dos verbetes).

Já no Aurélio (2010) apresentaram-se mais elementos que a edição mencionada anteriormente, conforme pudemos detectar que nos traz a seguinte estrutura:

- * *Apresentação* (nos traz elementos que nos direciona para o modo de utilização do dicionário, um breve resumo, como se fosse um “manual” de utilização deste “livro”);
- * *Biografia* (do autor, no caso o Próprio Aurélio Buarque de Holanda);
- * *Sumário* (localização de páginas e elementos que compõe o gênero em pauta);
- * *Convém ler* (fala-nos sobre o que se pretende com a obra, direciona o leitor para o que ele vai encontrar ali) e
- * *Prefácio* (trazem mais informações sobre o dicionário, remetendo deste modo, as edições anteriores, lembrando ao leitor o que se tratava em cada prefácio anterior).

Após tomada de conhecimento desses elementos constituintes dos dicionários, partimos então para o aporte teórico e em seguida análise dos verbetes escolhidos.

2. Aporte teórico

É importante situar no âmbito da pesquisa, a partir de múltiplas abordagens discursivas, que a produção de gêneros textuais, como ressalta Bazerman (2005), é acima de tudo a produção de fatos sociais; os textos consistem em ações sociais significativas realizadas mediante a linguagem.

A língua só se efetiva através de enunciados, os quais estão necessariamente atrelados a um campo específico da atividade humana, que, por sua vez, define-os quanto ao conteúdo, ao estilo e à constituição composicional. Todo enunciado é único e irrepetível enquanto enunciado, mas, por outro lado, pertence a um tipo relativamente estável, ao qual Bakhtin chama gêneros do discurso. Esses tipos aumentam e se tornam cada vez mais heterogêneos à medida que se tornam mais complexas e intensas as relações comunicativas dentro de determinado campo (BAKHTIN 2003, p. 261-262).

Os gêneros, defende Marcuschi (2008), são, dessa forma, atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até

mesmo ao exercício de poder: são a nossa forma de inserção, ação e controle social (MARCUSCHI, 2008). É ainda nos estudos de Marcuschi (2008) que se apresenta a explanação de que os gêneros são formações que correspondem a estruturas sociais reconhecíveis nas situações em que ocorrem, ou seja, determinados tipos de gêneros só podem circular em determinados momentos da sociedade que lhes são propícios. Ainda para Fairclough (2003) o texto tido em termos de gênero figura em interações sociais concretas contribuindo para manter ou moldar determinada estruturação social.

A partir de uma análise multimodal sob a perspectiva da gramática do *design* visual percebe-se que diferente da semiótica tradicional, os autores estão interessados nas relações sociais e em como os textos multimodais refletem as diferentes classes sociais, bem como os sentidos produzidos nos textos para manutenção de uma determinada forma de organização social. Assim a multimodalidade encara as diferentes manifestações textuais procurando relacionar os sentidos verbais e visuais na sociedade “a teoria da multimodalidade busca similaridades na intenção de uma unificação das várias teorias semióticas e críticas” (PIMENTA; SANTANA, 2007, p. 162).

Pode-se observar que a nova semiótica ou a semiótica social possui um caráter dialético quando busca compreender a multimodalidade nos textos que circulam na sociedade, seus sentidos e representações, ao passo que busca compreender os motivos que levam a sociedade ser cada vez mais semiótica, mesclando o verbal e o visual, encontrando resposta no modelo econômico social, onde os conhecimentos circulam de forma veloz e o visual relacionado ao verbal auxilia na compreensão ou nas interpretações de modo mais rápido para o leitor, que por sua vez precisa sempre de mais comodidade para adquirir novas e variadas informações.

A gramática do *design* visual apresentada por Kress e van Leeuwen (2006) é um resultado mais consistente e preciso dos dois autores sobre a multimodalidade textual e principalmente a preocupação de se fazer uma análise adequada das imagens recorrentes nos textos ou nos gêneros de textos (cf. KRESS; van LEEUWEN, 2006),

Desse modo, o que a gramática visual de Kress e van Leeuwen advoga é a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencialmente, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. (ALMEIDA, 2008, p. 09).

Para compreender então as imagens nesta relação social a gramática do *design* visual descreve três estruturas de representação básicas, que se subdividem interagindo seus elementos, mas diferenciando-se umas das outras, as três estruturas ou meta-funções são: **representacional, interativa e composicional**. Passa-se agora a descrição de cada uma delas para se compreender como as imagens são distribuídas na sociedade e como elas exercem variados sentidos no mundo social e nos observadores/leitores de textos multimodais.

Para este trabalho importa a terceira meta-função dos estudos da gramática do *design* visual. A terceira meta-função é o componente **composicional** das imagens nos textos, o papel desta função é organizar e combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos de interação em uma composição para que ela faça sentido, fazem parte desta meta-função, o valor de informação, que trabalha com o local em que estão presentes o espectador e os participantes da imagem, a saliência, que

observa os níveis da imagem, como tamanho, plano de fundo entre outros e por fim a estruturação que será mais significativa para esta pesquisa, reconhecendo a presença ou ausência de planos de estruturação, realizados por elementos que criam linhas divisórias ou por linhas de estruturação reais, que conectam elementos de uma imagem estabelecendo sentidos de identificação com o público ou leitor (cf. KRESS; van LEEUWEN, 2006).

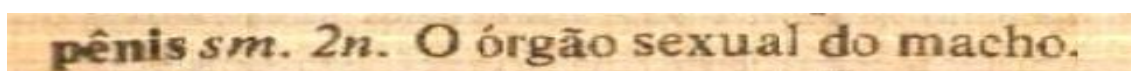
Quanto aos estudos lexicográficos a *lexicografia* é uma disciplina intimamente ligada à Lexicologia. Ela se ocupa da descrição do léxico de uma ou mais línguas, a fim de produzir obras de referência, principalmente dicionários, em formato de papel ou eletrônico, e bases de dados lexicológicas. Dessa lexicografia prática distingue-se a lexicografia teórica, ou Meta-lexicografia, que estuda todas as questões ligadas aos dicionários (história, problemas de elaboração, análise, uso), (PONTES, 2013).

Os dicionários podem variar muito, tanto com relação ao número de entradas, quanto com relação à temática ou à maneira de descrever o léxico. Eles podem ser verdadeiros tesouros lexicais (de 100.000 a 500.000 ou mais entradas), indispensáveis apoios didáticos (os dicionários pedagógicos), importantes auxílios na produção de textos (dicionários de uso e, novamente, os dicionários pedagógicos) ou excelentes descritores histórico-culturais (os dicionários enciclopédicos e ilustrados).

Pontes (2013) nos diz que o verbete lexicográfico possui duas importantes categorias a **informação** e a **enunciação**, a enunciação se relaciona ao tema e, portanto possui o dado, aquilo que já conhecemos as informações velhas dentro do gênero verbete, já a informação diz respeito àquilo que ficou conhecido como rema, ou seja, novas definições que podemos encontrar em novas edições de dicionários. Ainda segundo Pontes (2013) essa mudança não é apenas uma variação, mas promove uma ressignificação dos conhecimentos de mundo nos quais estamos inseridos. Diante deste percurso teórico, que procurou de forma sucinta uma definição para gênero, gramática do *design* visual e lexicografia, parte-se agora para uma análise lexicográfica do gênero verbete nos dicionários citados, observando verbetes com determinadas funções sócio-ideológica.

3. Análise de verbetes dos dicionários Mini Aurélio (1977 e 2010)

Nesta seção apresenta-se/analisa-se os elementos constituintes que se faz necessário para andamento da pesquisa. Começamos então pelos verbetes que representam o órgão sexual masculino registrado no Mini Aurélio edição de 1977.



A disposição do verbete é apresentada da seguinte forma: Entrada do verbete em negrito, sem separação silábica; Especificação de gênero (substantivo masculino) e número (dois).

Podemos acrescentar que o uso do artigo (sintagma nominal) no início da significação do verbete torna-se marca específica de uma sobreposição de gênero, isto é, há margem para interpretação da presença de um enaltecimento (exaltação) voltado/a

para o indivíduo do sexo masculino. Assim como a própria definição utilizada no significado do verbete, a escolha da palavra *macho*, nos leva a refletir que houve uma sobreposição, não havendo uma suavização.

Agora vejamos o que nos é apresentado para o mesmo verbete na versão do dicionário Mini Aurélio edição de 2010:

pê.nis [Lat. *penis.*] *sm2n. Anat.* Órgão masculino da copulação e da excreção urinária.

Como podemos acompanhar de acordo com a imagem acima, o verbete é apresentado com entrada em azul e apresentando separação silábica; apresenta etimologia da palavra (do Latim); Especificação de gênero (substantivo masculino) e número (dois); Identificação de onde foi retirado o significado da palavra (da Anatomia, área onde é empregado o significado).

Sendo assim, podemos apontar que a construção do significado do verbete, na versão de 2010, apresenta uma significação direcionada a anatomia, mostrando as funções do órgão e, não apenas o que é como foi apresentado na versão de 1977. Ocorreu uma transposição do significado, havendo uma suavização na escolha das palavras para mostrar a definição do verbete.

Continuemos nossas análises dos verbetes, agora veremos como se apresenta o verbete vagina nas versões dos dicionários, acompanhemos:

* Aurélio 1977

vagina *sf. Anat.* Canal entre o útero e a vulva. §

Entrada do verbete em negrito, sem separação silábica; Especificação de gênero (substantivo feminino); Identificação de onde foi retirado o significado da palavra (da Anatomia, área onde é empregado o significado).

Com relação ao significado, não diz diretamente o que é, apenas é identificado onde estar localizado. Trás o símbolo do *aparentamento* (§), que trás uma palavra como subentrada (vaginal), a qual, estar em negrito, sem separação silábica e é identificada como adjetivo de dois gêneros (*adj2g*).

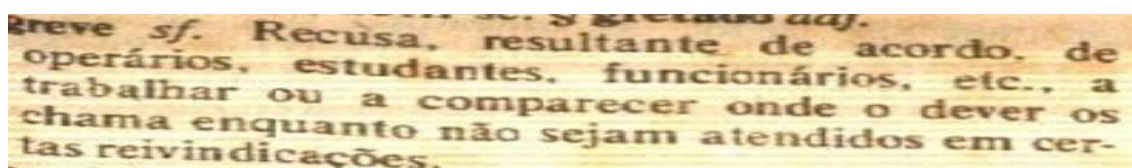
* Aurélio 2010

va.gi.na [Lat. *vagina.*] *sf. Anat.* 1. Nome genérico de órgão em forma de bainha. 2. *Restr.* Ducto que se estende entre o colo do útero e a vulva. § **va.gi.nal** *adj2g.*

Entrada do verbete em azul e apresentando separação silábica; apresenta etimologia da palavra (do Latim); Especificação de gênero (substantivo feminino); Identificação de onde foi retirado o significado da palavra (da Anatomia, área onde é empregado o significado); Trás dois significados, o primeiro voltado para uma identificação/definição. O segundo trás a informação de que o significado apresentado é restritivo.

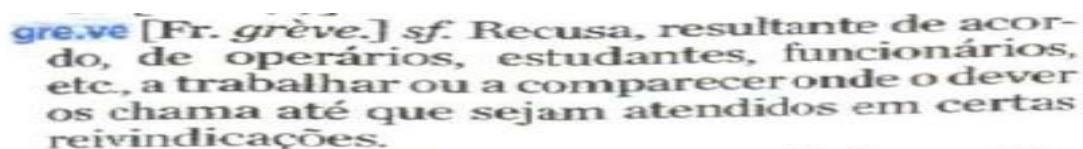
O significado posto, refere-se a localização do órgão e, não exatamente o que é; Temos ainda o símbolo do aparentamento (§), que trás uma palavra como subentrada (vaginal), a qual, estar em negrito, com separação silábica e é identificada como adjetivo de dois gêneros (adj2g).

* Aurélio 1977



Entrada do verbete em negrito, sem separação silábica; Especificação de gênero (substantivo feminino); Em seguida a descrição e significação do verbete bastante esclarecedor e explicativo.

* Aurélio 2010



Apresenta marca sombreada, que nos indica uso frequente do verbete, no período entre 1900 a 2000; Em seguida temos a etimologia da palavra (do Francês); Identificação de gênero (substantivo feminino); Depois vem a significação do verbete que nas duas edições (1977, 2010) apresenta-se igualmente, havendo apenas uma alteração de um conectivo no texto, *enquanto* (1977) foi substituído por *até* (2010).

Aos olhos da semântica, podemos interpretar que o conectivo enquanto dar uma ideia de continuidade, duração, já o conectivo até, dar uma ideia de finalidade, ponto final.

* Aurélio 1977

direito *adj.* 1. Pertencente ao lado do corpo humano em que a ação muscular é, no normal, mais forte e mais ágil. 2. Correspondente a esse lado para um observador colocado em frente. 3. Diz-se do lado dos rios que fica à direita do observador que olha a parte para onde as águas descem. 4. Direto (1). 5. Que não é curvo. 6. Ereto. 7. Íntegro, honrado. 8. Leal, sincero. • *Sm.* 9. O que é justo, conforme à lei. 10. Faculdade legal de praticar ou não praticar um ato. 11. Prerrogativa que alguém tem de exigir de outrem, em seu proveito, a prática ou a abstenção de certos atos, ou o respeito em certas situações. 12. O conjunto das normas jurídicas vigentes num país. 13. Imposto alfândegário. 14. Prerrogativa. 15. O lado principal ou mais perfeito, dum objeto, tecido, etc. (em oposição ao *avesso*). • *Adv.* 16. Em linha retilínea; diretamente.

Entrada do verbete em negrito, sem separação silábica; Classificação gramatical (adjetivo); Em seguida os 16 significados para o verbete; Dentre eles podemos identificar elementos como: retorno ao significado (1) de acordo com o exposto no significado (4); Mudança de classe gramatical no significado (8) se apresenta como substantivo masculino, representado pela sub entrada com marcador em formato de “bolinha preta” e abreviatura da classe gramatical (*Sm*). Assim como no significado (16), vemos outra classificação gramatical para o mesmo verbete, agora classificado como advérbio, também representada da mesma forma do anterior, sub entrada com marcador em formato de “bolinha preta” e abreviatura da classe gramatical (*Adv.*). Ainda podemos detectar que o significado (5) não aparece Na versão de 2010, conforme podemos observar abaixo.

* Aurélio 2010

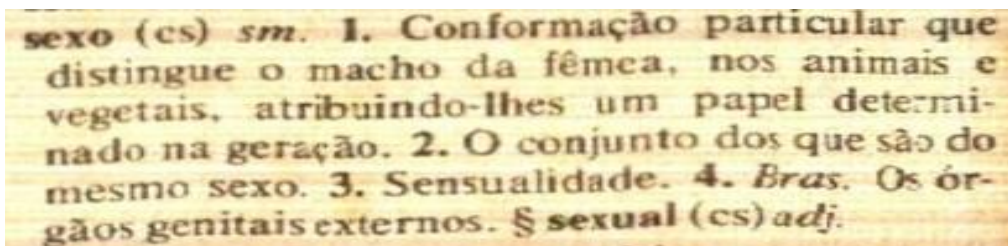
di.rei.to [Lat. *directu.*] *adj.* 1. Pertencente ao lado do corpo humano em que a ação muscular é, ger., mais forte e mais ágil; destro. 2. Correspondente a esse lado para um observador colocado em frente. 3. Diz-se do lado dos rios que fica à direita do observador que olha a parte para onde as águas descem. 4. V. *reto* (1). 5. Ereto. 6. Íntegro, honrado. 7. Leal, sincero. • *sm.* 8. O que é justo, conforme à lei. 9. Faculdade legal de praticar ou não praticar um ato. 10. Prerrogativa que alguém tem de exigir de outrem, em seu proveito, a prática ou a abstenção de algum ato; jus. 11. O conjunto das normas jurídicas vigentes num país. 12. Imposto alfândegário. 13. O lado principal, ou mais perfeito, dum objeto, tecido, etc. (em

opos. ao *avesso*). • *adv.* 14. Direto (8). 15. Corretamente; decentemente.

Entrada do verbete em azul e apresentando separação silábica; apresenta etimologia da palavra (do Latim); Classificação gramatical (adjetivo); Apresenta marca sombreada, que representa uso frequente desde 1900 a 2000; Em seguida apresenta-se 15 significados para o verbete, levando-nos a observar que houve uma redução de significação com relação à edição de 1977.

Dentre estes 15 podemos identificar elementos como: Mudança de classe gramatical no significado (7) se apresenta como substantivo masculino, representado pela sub entrada com marcador em formato de “bolinha azul” e abreviatura da classe gramatical (Sm). Assim como no significado (13), vemos outra classificação gramatical para o mesmo verbete, agora classificado como advérbio, também representada da mesma forma do anterior, sub entrada com marcador em formato de “bolinha azul” e abreviatura da classe gramatical (Adv.). Ainda podemos detectar que no significado (1) aparece a abreviatura de geralmente (ger.); No significado (4) retoma ao significado (1), assim como classifica o verbete como verbo do caso reto; Ainda temos no significado (13) outra significação em parêntese, que trás a abreviação de oposição (em opôs. Ao avesso). E por último, no significado 14 há uma retomada ao significado 8.

* Aurélio 1977



Entrada do verbete em negrito, sem separação silábica; Classificação gramatical (substantivo masculino); Trás pronúncia fonética do verbete, nos mostrando que o “x”, nessa palavra exerce som de “cs”. Ao final trás o adjetivo “sexual” que é indicado pelo símbolo §. Apresenta-se apenas 4 significados para o verbete, sendo que o primeiro está direcionado para uma divisão/separação entre o macho e fêmea. O segundo volta-se para a importância do conjunto dos que possuem o mesmo sexo, no caso o masculino. No terceiro vemos um significado mais diferente, sensualidade. E no quarto significado dado, trás uma significação identificada como brasileira.

* Aurélio 2010

se.xo (cs) [Lat. *sexu.*] *sm.* 1. O conjunto das características que distinguem os seres vivos, com relação à sua função reprodutora. 2. Qualquer das 2 categorias, macho ou fêmea, na qual eles se classificam. 3. O conjunto dos que são do mesmo sexo. 4. Instinto (1) sexual e suas manifestações; sensualidade. 5. *P.ext.* Conjunção carnal entre 2 indivíduos. 6. Os órgãos genitais externos. ♦ Fazer (ou ter) sexo. Ter relação sexual com alguém.

Entrada do verbete em azul e apresentando separação silábica; Apresentação da etimologia da palavra (do Latim); Classificação gramatical (substantivo masculino); Apresenta marca sombreada, que representa uso frequente desde 1900 a 2000; Em seguida apresenta-se 6 significados para o verbete. Dentre estes podemos encontrar os seguintes elementos: no significado primeiro trás algo mais geral como relação a função reprodutora dos seres vivos em geral; No segundo temos algo também geral, mas voltado para a classificação; No terceiro percebemos algo que aproxima mais todos os seres, mas ao mesmo tempo “separa”; No quarto significado observamos uma retomada ao significado 1 para complemento deste; No quinto temos a aparecimento do elemento “P. ext.”, que significa a abreviatura da expressão “por extensão”, isso para fazer sentido ao que é colocado nessa significação; No sexto temos a classificação geral dos órgãos genitais externos; E para finalizar temos uma sub entrada marcada por um retângulo em azul que significa marca de expressão, que trás exemplo de uma para esse verbete.

Algo que podemos ainda observar é o fato de que, com relação às duas edições, na de 1977 a palavra sexual aparece como complemento dos significados para o verbete sexo. Já na edição de 2010, a palavra sexual passa a ser verbete. Mostrando-nos, desse modo, uma expansão das significações e dos verbetes que compõem os dicionários.

* Aurélio (1977)

Putá – Não há registro do verbete no Aurélio nessa edição;

* Aurélio (2010)

pu.ta [Lat. **putta.*] *sf.* Chulo 1. Prostituta.
● *adj2g2n.* 2. Muito grande ou muito intenso.
3. Bacana, legal; maravilhoso: *um puta filme.*

Entrada do verbete em azul e apresentando separação silábica; Apresentação da etimologia da palavra (do Latim, mas aparece uma hipótese, uma palavra hipotética representada pelo símbolo *); Classificação gramatical (substantivo feminino);

Antes de elencar os significados trás a informação de que se trata de um termo chulo. Em seguida trás o primeiro significado; Após vem uma sub entrada, marcada por

uma bolinha azul, trazendo outra classificação para o verbete, adjetivo de dois gêneros e dois números, que nos permite perceber uma mudança de carga semântica;

Logo após vem os demais significados e por último apresenta uso de expressão, mas dessa vez sem marca típica.

4. Contexto sócio histórico do verbete *puta*

4.1. Origem da palavra 'PUTA'



Termas (em Latim *Thermae*) era o nome usado pelos romanos para designar os locais destinados aos banhos públicos, o uso de banhos públicos fora iniciado pelos Caldeus. Esses banhos públicos podiam ter diversas finalidades, entre as quais a higiene corporal e a hidroterapia com propriedades medicinais; em geral as manhãs eram reservadas às mulheres e as tardes aos homens. O desenvolvimento da tecnologia de construção de aquedutos oportunizou a construção de diversas termas em vários pontos do território antigamente ocupado pelo Império Romano. Homens e mulheres tomavam banhos diariamente, esse costume tanto está relacionado a assimilação do culto à Higéia (equivalente romana: Salus) e Panacéia, as deusas da saúde e limpeza, como à recomendações da medicina de Hipócrates também continuada pelos romanos. **Higéia** era a deusa da saúde, da limpeza, do saneamento e da higiene, uma das três filhas de **Esculápio**, o deus grego da medicina. Por essa razão, era comumente adorada em conjunto com seu pai. Enquanto seu pai era diretamente associado à cura, Higéia estava mais relacionada com a prevenção das doenças e à continuidade da boa saúde. Havia inclusive um templo a Higéia no grande santuário de Esculápio em Epidauro, aonde as pessoas iam tentar ser curadas de suas doenças. Suas estátuas mostram uma jovem e bela mulher alimentando uma enorme serpente que circunda seu corpo com uma pátera (taça, jarra ou tigela). Essa cobra é uma das que circundam o bastão de Esculápio no símbolo da medicina, e a taça resultou numa representação da farmácia. Vale notar que as termas, presentes em todas as cidades helênicas, estavam equipadas com água corrente e água aquecida no inverno. Eram locais frequentados diariamente por todos os cidadãos, onde iam banhar-se, conversar e relaxar; esse era o hábito do banho diário por eles praticado.



As termas eram cuidadas e mantidas por mulheres, sacerdotisas de Afrodite, ou Vênus em latim. Tinham grande cultura e dedicavam-se também em cuidar das pessoas que as frequentavam. Seu nome, em latim, era "Putae", e deram origem à palavra "puta" em nosso vernáculo, com significado bastante diverso, como observamos. E porque isto ocorreu? Simplesmente porque esta palavra derivou de "Publis", que queria dizer público e estava associada com a palavra "Púbis", cujo significado é idêntico tanto em latim como em nossa língua. Por outras palavras, as sacerdotisas cognominadas "Putae", não eram prostitutas como o nome passou mais tarde a sugerir, mas mulheres de grande cultura e dedicadas à vida pública, o que poderia eventualmente incluir uma relação erótica, com alguém de sua escolha. Mas isto nada tinha a ver com prostituição, como a igreja propalou e este ritual, que era um hábito de saúde e higiene, foi abandonado a partir da queda do Império Romano, sendo consideradas as termas pela igreja cristã locais de perdição, uma vez que os homens e as mulheres ficavam nus.

É verdade que as termas, no período da decadência do Império Romano, realmente transformaram-se em prostíbulos, perdendo seu caráter original de local de purificação interior e exterior. É bem conhecido por todos nós o que este desprezo pela higiene gerou de doenças e epidemias desde esse período até a modernidade, sendo muito recente a recuperação do conceito de que sem higiene não pode existir saúde. Lamentavelmente, a degeneração do ritual realizado nas termas não levou consigo apenas a prática da higiene, também levou à destruição de um dos mais belos aspectos do feminino: **a mulher livre e consagrada à vida pública consagrada à purificação exterior e interior**. Não é demais ressaltar que esta possibilidade do feminino foi desde então condenada e proibida, e somente na modernidade, de 50 anos para cá, é que começa a dar tímidos sinais de recuperação. Mas estamos muito longe do feminino público, que era valorizado tanto pela sua sabedoria como pelo seu erotismo; ao contrário, na modernidade só concedemos espaço ao feminino dessexualizado (como por ex. a mulher profissional ou executiva, sendo claramente condenada a mulher que revele seu erotismo).

Referências

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

PONTES, A. L. **Verbete lexicográfico como gênero discursivo: a questão do estilo**. In: Lima, M. A. F.; FILHO, F. A.; COSTA, C. S. S. M. C. (Orgs.). *Linguística e Literatura: percorrendo caminhos*. Mendes da Costa. – Teresina: EDUFPI, 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. **Reading images: the grammar of visual design**. London/New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

ALMEIDA, D. **Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

PIMENTA, S; SANTANA, C. **Multimodalidade e Semiótica Social: o estado da arte**. In: MATTE, A. (org). *Lingua(gem), texto, discurso, v.2. Entre a Reflexão e a Prática*. Rio de Janeiro; Minas Gerais: FALE/UFMG, 2007.

<http://rosanezigunovasvenus.blogspot.com.br/2011/01/origem-da-palavra-puta.html>, acesso em: 18 de maio de 2013.

Dicionários Analisados

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1977.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. Coordenação de edição Marina Baird Ferreira – 8. ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

NEXOS SEMÂNTICOS EM CERTIFICADOS DE GARANTIA

Kênio Angelo Dantas Freitas ESTRELA (UFPB)²³
Maria Leonor Maia dos SANTOS (UFPB)²⁴

Resumo: A variedade de gêneros textuais com que nos deparamos no cotidiano traz um desafio para as habilidades de leitura. Neste trabalho, nosso objetivo é discutir alguns aspectos da interpretação de *certificados de garantia* em relação à finalidade com que são elaborados, utilizando, na discussão, os conceitos de nexos semânticos. Os certificados de garantia podem ser considerados textos que têm como uma de suas finalidades mais típicas a de estabelecer limites para direitos e deveres. Em textos assim, pode haver vantagens – tanto para quem oferece a garantia quanto para quem compra um produto com garantia – em tornar a interpretação mais unívoca e as inferências mais explícitas do que em textos de outros gêneros. Os nexos semânticos (por exemplo o acarretamento, a equivalência e a contradição) são caracterizados na literatura de semântica como um grupo de relações de inferência bastante estáveis e direcionadas, fortemente dependentes do material linguístico dos enunciados. Nisso, os nexos contrastam com a pressuposição e com as inferências pragmáticas, mais sensíveis ao que não está no texto. Depois de revisar o que caracteriza os nexos de acarretamento, equivalência e contradição, em especial a suposta estabilidade das inferências que permitem, investigamos, então, a presença de nexos semânticos em quatro exemplares de certificados de garantia de produtos. Pudemos observar que os certificados analisados não só lançam mão de nexos semânticos, como empregam procedimentos textuais para restringir ainda mais as interpretações licenciadas, em consonância com a mencionada finalidade de traçar limites para os direitos e deveres nas situações em que os certificados de garantia estão presentes.

Palavras-chaves: Nexos semânticos; Certificados de garantia, Acarretamentos.

Diante da grande diversidade de gêneros textuais com que temos contato no dia-a-dia, observamos que é necessário desenvolver habilidades de leitura específicas para os diversos gêneros, para potencializar nossa leitura, mais especificamente, nossa interpretação. Para desenvolver tais habilidades, é necessário conhecer as características dos textos, aí incluídos aspectos semânticos relevantes. Este trabalho, que apresenta uma fase inicial de nossa pesquisa de mestrado, é dedicado a observar a presença de nexos semânticos em textos de um gênero de tipo injuntivo, utilizando uma amostra reduzida de exemplares de fácil acesso. Dentre os vários gêneros presentes em nosso cotidiano, escolhemos analisar, no presente trabalho, certificados de garantia de equipamentos eletrodomésticos e eletroeletrônicos de pequeno porte, e selecionamos um corpus de quatro certificados disponíveis na web. Nosso objetivo específico foi verificar como os nexos semânticos são construídos no texto dos certificados. Pretendemos, além disso, obter maior familiaridade com os certificados de garantia e sondar a plausibilidade do estudo que pretendemos empreender para a dissertação final do mestrado. Nosso percurso, neste artigo, é, primeiro, fazer uma breve caracterização dos certificados. Em seguida, definiremos os nexos semânticos com base na literatura de semântica, e apresentaremos a análise dos recursos usados nos textos pesquisados.

²³ Mestrando do Programa de pós-graduação em Linguística, UFPB.

²⁴ Orientadora, professora do Programa de pós-graduação em Linguística, UFPB.

1. Certificados de garantia

Uma função do certificado de garantia é mostrar os direitos e deveres do consumidor e do fabricante em relação ao produto. Em decorrência dessa função, o texto dos certificados de garantia pode ser construído de maneira a estreitar as possibilidades de interpretação, para que a atribuição de direitos e deveres das duas partes interessadas (o comprador do produto e o fabricante, ou vendedor) seja o mais unívoca e menos duvidosa possível.

Em relação às características da estrutura deste gênero, observa-se, por exemplo: o uso do imperativo, progressão instrucional e o uso do infinitivo. O certificado de garantia se apresenta, em linhas gerais, com três seções: abrangência da garantia (ou garantia em si), condições de garantia e excludentes da garantia. É interessante observar que, nos certificados estudados, o texto da garantia em si é muito resumido, comparando às seções de condições e excludentes da garantia.

Os certificados estudados foram de um refrigerador (certificado 1, disponível em http://conteudo.efacil.com.br/p/Manuais/Manual_2209095.pdf) um televisor (certificado 2, disponível em http://www.sony.pt/support/files/warranty/pdf/warranty_pt_PT.pdf), condicionadores de ar (http://static.webarcondicionado.com.br/blog/uploads/Manual/LG/Manual_do_Usuario_de_ar_condicionado_split_neo_plasma_LG.PDF) e tablet (certificado 4, disponível em http://www.aoc.com.br/media/anexo/707FT_.pdf).

2. Nexos semânticos

Os nexos semânticos são caracterizados na literatura de semântica como grupos de relações de inferência bastante estáveis e direcionadas, fortemente dependentes do material linguístico dos enunciados. Consideramos como nexos: o acarretamento, a contrariedade, a contraditoriedade e a equivalência semântica. Essas relações de inferência diferem de inferências como a pressuposição e outras estratégias argumentativas, que dialogam com o não-dito. Vejamos alguns exemplos dessas relações:

ACARRETAMENTO

Ocorre quando a verdade da sentença A garante a verdade da sentença B. Dessa forma, a verdade da primeira tem que estar necessariamente acompanhada da verdade da segunda.

(1)

Neymar é brasileiro.

Neymar é um jogador de futebol.

Neymar é um jogador de futebol brasileiro.

EQUIVALÊNCIA SEMÂNTICA

Ocorre quando as sentenças A e B são sempre verdadeiras ou falsas juntas.

(2)

O Brasil ganhou o jogo contra o Chile.

O Chile perdeu o jogo contra o Brasil.

CONTRADITORIEDADE

Ocorre quando duas sentenças não podem ser nem verdadeiras, nem falsas juntas.

(3)

O Brasil está preparado para a copa de 2014.

O Brasil não está preparado para a copa de 2014.

CONTRARIEDADE

Um pouco semelhante à contraditoriedade, mas diferente pelo fato de que, se a sentença A é verdadeira, a sentença B não é “automaticamente” falsa. A sentença B pode ser verdadeira ou falsa. Ou seja, as sentenças A e B nunca podem ser verdadeiras juntas, mas podem ser falsas juntas.

(4)

A seleção brasileira de futebol foi formada em 20 de agosto de 1914.

A seleção brasileira de futebol foi formada em 18 de julho de 1921.

Em sentenças isoladas, os acarretamentos, equivalências, contradições e contrariedades são considerados, como já mencionamos, de interpretação bastante estável. Entretanto, os certificados de garantia são mais complexos do que os exemplos acima, tanto por serem maiores e conterem mais material linguístico do que as sentenças isoladas, quanto por serem usados por interlocutores que podem ter interesses conflitantes. A seção a seguir apresenta o que foi encontrado no texto dos certificados analisados, aquilo que pode servir para restringir as possibilidades de inferências a partir do que é afirmado nos certificados.

3. Nexos semânticos nos certificados de garantia

Nosso corpus é composto por 4 exemplares de certificados de garantia de produtos diversos, colhidos na web. São eles: garantia para refrigerador Samsung (certificado 1), garantia para TV led Sony (certificado 2), garantia para condicionador

de ar LG (certificado 3) e garantia para tablet AOC (certificado 4). No texto de cada certificado, destacamos os trechos em que foram usados o quantificador (“todo” e “todos” e suas flexões), o condicional (se”) e as expressões “apenas” e “somente”.

USO DO QUANTIFICADOR UNIVERSAL (∀)

Tradicionalmente, uma afirmação com “todo” permite inferências bastante abrangentes. Por exemplo:

Todo produto defeituoso está coberto pela garantia.

Observando os certificados encontramos os seguintes casos:

Este produto e as peças substituídas serão garantidos pelo restante do prazo original. **TODAS** as peças substituídas se tornarão propriedades da SAMSUNG.

Esta garantia substitui **TODAS** as outras garantias expressas ou tácitas, incluindo sem limitação, garantias tácitas de comercialização e adequação a um fim específico.

(Certificado 1)

TUDO atendimento de reparo deve ser precedido de ligação telefônica ao Suporte Técnico Telefônico da AOC (0800-10-9539) para que seja feita uma avaliação prévia do problema a fim de constatar a existência de defeito ou vício do produto, esgotando-se **TODAS** as possibilidades de se tratar de uma falha de operação ou uso do produto por parte do consumidor.

(Certificado 4)

Observamos, nos certificados analisados, que o quantificador “todo” não foi usado na formulação dos direitos do consumidor, mas sim, nos direitos do fabricante e nas obrigações do consumidor. Quando usado, o quantificador apareceu então, sem restrições.

USO DO CONDICIONAL (□)

Afirmações feitas com “se” também permitem inferências abrangentes. Ex:

Se o produto apresentar defeito, será reparado gratuitamente.

Observando os certificados encontramos os seguintes casos:

A garantia fica automaticamente invalidada, **SE**:

(Certificado 2)

A garantia legal e contratual perderá seu efeito **SE**:

(Certificado 3)

Observamos que o “se” teve a função de limitar a aplicação da garantia. Os usos de “se” não excluem a possibilidade de haver outros casos em que a garantia não se aplica. Ou seja, as listas não são exaustivas.

Da mesma forma que o “todo”, o “se” foi só usado em benefício do fabricante e não do consumidor.

USO DO APENAS/SOMENTE

Inferências que possuem “apenas” ou “somente” detêm a característica de restringir possibilidades. Geralmente são utilizados precedendo as informações a serem restritas, sejam elas poucas ou listas exaustivas.

Observamos em nosso corpus os seguintes casos:

Esta garantia **SOMENTE** será válida se o presente certificado estiver devidamente preenchido e sem rasuras, acompanhado da via original da Nota Fiscal de Compra.

Danos decorrentes de desgaste natural, inclusive e não **SOMENTE** nas partes plásticas que compõem o gabinete do produto.

Este termo de garantia é válido **APENAS** para produtos comercializados e utilizados em território brasileiro.

(Certificado 4)

A garantia **SOMENTE** é válida mediante a apresentação de nota fiscal de compra deste produto.

(Certificado 3)

Esta garantia é válida **APENAS** em território brasileiro.

(Certificado 2)

Na apresentação das listas exaustivas, observamos o uso de “apenas” e “somente”. Esses termos foram utilizados no texto para restringir as possibilidades de validade e invalidade apenas aos casos listados. Nisso, eles diferem dos exemplos com o “se”, que deixam margem para que outras possibilidades sejam aceitas.

4. Considerações finais

A variedade de gêneros textuais com que nos deparamos no cotidiano traz um desafio para as habilidades de leitura. Neste trabalho, discutimos alguns aspectos da interpretação de certificados de garantia em relação à finalidade com que são elaborados. Acreditamos que conhecer o funcionamento dessas inferências, assim como o modo que são direcionadas é um bom suporte para o professor de língua materna que deseja praticar com seus alunos a leitura de textos com essas peculiaridades.

Referências bibliográficas

CHIERCHIA, G. *Semântica*. Campinas: Editora da UNICAMP; Londrina: EDUEL, 2003.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Gêneros textuais & ensino. Organizadoras: Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOURA, Heronides M. de Melo. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis: Insular, 1999

PIRES DE OLIVEIRA, R. *Semântica formal: uma breve introdução*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, Maria Leonor Maia dos, TRINDADE, Mônica Mano. Semântica. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa, FARIA, Evangelina Maria Brito de. Linguagens, usos e reflexões. Vol. 5. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

ANEXOS


**GARANTIA LIMITADA PARA
REFRIGERADOR SAMSUNG**
I. ABRANGÊNCIA E PRAZO DE GARANTIA

A **SAMSUNG ELETRÔNICA DA AMAZÔNIA LTDA. (SAMSUNG)** garante o produto acima identificado contra defeitos de material e mão-de-obra, em condições normais de uso e manutenção, pelo prazo de 3 (três) meses (garantia legal), mais 9 (nove) meses de garantia adicional, num total de 1 (um) ano, contado a partir da data de aquisição identificada pela Nota Fiscal de venda ao Consumidor Final do produto ou da data da entrega do produto.

A **SAMSUNG**, sem nenhum custo para o usuário, reparará o produto de acordo com os termos desta garantia. O reparo, a critério da **SAMSUNG**, poderá incluir a substituição de peças, por novas ou recondiçionadas equivalentes. Este produto e as peças substituídas serão garantidos pelo restante do prazo original. Todas as peças substituídas se tornarão propriedade da **SAMSUNG**.

II. CONDIÇÕES DE GARANTIA

A **SAMSUNG** não assume qualquer obrigação ou responsabilidade por acréscimos ou modificações desta garantia, salvo se efetuadas por escrito em caráter oficial. Exceto se houver contrato escrito separado entre a **SAMSUNG** e o usuário, a garantia não cobre a instalação do equipamento bem como danos decorrentes da instalação inadequada.

III. ITENS EXCLUÍDOS DESTA GARANTIA (LEGAL E ADICIONAL)

A garantia não cobre: (a) Defeitos ou danos resultantes do uso anormal do produto pelo cliente, como superfícies plásticas e outras peças expostas externamente arranhadas, trincadas ou quebradas, limpeza em desacordo com o Manual de Instruções, bem como derramamento de alimentos ou líquidos de qualquer natureza; (b) Defeitos ou danos decorrentes de testes, instalação, alteração, modificação de qualquer espécie em nossos produtos, bem como o reparo realizado por outras oficinas que não sejam Autorizadas **SAMSUNG** para este produto; (c) Quebra ou danos que não foram constatados no ato da aquisição (gabinete, porta, prateleiras, gavetas, cabos, etc.); (d) Produtos que tenham tido o número de série removido, adulterado ou tomado ilegível; (e) Defeitos e danos decorrentes da utilização de componentes não compatíveis com o produto **SAMSUNG** (gabinete, cabos, placas, peças em geral, etc.); (f) Defeitos e danos causados por agentes naturais (enchente, maresia, descarga elétrica e outros) ou exposição excessiva ao calor; (g) se o uso do produto não for exclusivamente doméstico. (h) Desempenho insatisfatório do produto devido a instalação ou rede elétrica local inadequadas.

(i) Peças que se desgastam naturalmente com o uso regular, tais como lâmpadas, filtros, botões de comando, puxadores, bem como, a mão-de-obra utilizada na aplicação das peças e as consequências advindas dessas ocorrências. (j) Falhas no funcionamento do produto decorrentes da falta de fornecimento ou problemas e/ou insuficiência no fornecimento de energia elétrica, água, tais como oscilações de energia elétrica superiores ao estabelecido no Manual de Consumidor, pressão de água insuficiente para o ideal funcionamento do produto. (k) Serviços e/ou despesas de manutenção e/ou limpeza do produto. (l) Falhas no funcionamento normal do produto decorrentes da falta de limpeza e excesso de resíduo, ou ainda, decorrente da existência de objetos em seu interior, estranhos ao seu funcionamento e finalidade de utilização.

IV. A GARANTIA ADICIONAL NÃO COBRE

(a) Deslocamentos para atendimentos de produtos instalados fora do município sede da assistência técnica, a qual poderá cobrar taxa de locomoção do técnico, previamente aprovada pelo consumidor, conforme tabela de quilometragem emitida pela **SAMSUNG** divulgada através do Serviço de Atendimento ao Consumidor.

V. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Esta garantia substitui todas as outras garantias expressas ou tácitas, incluindo sem limitação, garantias tácitas de comercialização e adequação a um fim específico. Em hipótese alguma a **SAMSUNG** será responsável por indenização superior ao preço da compra do produto, por qualquer perda de uso, perda de tempo, inconveniência, prejuízo comercial, perda de lucros ou economias, por outros danos diretos ou indiretos, decorrentes do uso ou impossibilidade de uso do produto. Esta Garantia fica automaticamente cancelada na ocorrência de qualquer uma das hipóteses do item III.

 **CCC**
 Customer Contact Center
 **0800 124 421**
 SUA LINHA DIRETA COM A SAMSUNG
www.samsung.com

(Certificado 1)

SONY®

I-CONTEÚDO E PRAZO DE GARANTIA

1. A Sony Brasil Ltda. garante o produto acima identificado, o qual foi recebido devidamente lacrado, pelo prazo de **12 (doze) meses**, incluído o da garantia legal (primeiros noventa dias), contados a partir da aquisição pelo primeiro consumidor, contra defeitos de projeto, fabricação, montagem, ou solidariamente em decorrência de vícios de qualidade do material, que o torne impróprio ou inadequado ao consumo a que se destina.
2. A garantia acima mencionada não se refere aos acessórios que acompanham este produto, sendo que para estes o prazo é de **90 (noventa) dias** conforme legislação.
3. A Garantia se faz mediante a exibição deste termo, bem como da Nota Fiscal correspondente.

II-EXCLUIDENTES DA GARANTIA

1. O presente Termo exclui despesas de transporte, frete, seguro, constituídos tais itens, ônus e responsabilidade do consumidor, além de não cobrir:
 - a) peças que se desgastam naturalmente com o uso regular, tais como cabeças gravadora/reprodutora, cabo de microfone, cabos e espumas dos fones de ouvido, agulha, lâmpadas de mostrador, etc. (para linha áudio, vídeo e TVs com vídeo integrado);

TERMO DE GARANTIA

Modelos: KDL-60NX725 / XBR-55HX925 / KDL-55HX825 / KDL-55NX725 / XBR-46HX925 / KDL-46HX825 / KDL-40NX725

- b) bateria de lítio, bateria de hidreto de metal níquel (Ni-MH), pilhas AA, pilhas AAA;
 - c) danos à parte externa do produto (gabinete, painel, acabamentos, botões, etc.), bem como peças e acessórios sujeitos à quebra causada por maus tratos;
 - d) mau uso inadequado, indevido aos fins a que se destina, em desacordo com as recomendações do Manual de Instruções.
2. Esta garantia não compreende produtos que tenham sido adquiridos usados, reconicionados ou vendidos "no estado".

III-INVALIDADE DA GARANTIA

1. A Garantia fica automaticamente invalidada, se:
 - a) não for apresentada a Nota Fiscal de venda no Brasil, ou documento fiscal equivalente, conjuntamente com o Termo de Garantia;
 - b) o produto for ligado em rede elétrica fora dos padrões especificados ou sujeita à flutuação excessiva de voltagem;
 - c) o produto for aberto para conserto, manuseado ou tiver o circuito original alterado por técnico não autorizado ou não credenciado;
 - d) o número de série do produto for removido ou alterado;

- e) o produto for utilizado em ambientes sujeitos a gases corrosivos, umidade excessiva ou em locais com altas/baixas temperaturas, poeira, acidez, etc.;
- f) o produto sofrer qualquer dano por acidente (quebra), ou agente da natureza (raio, enchente, inundações, etc.);
- g) o produto for manuseado ou usado em desacordo com o Manual de Instruções que o acompanha;
- h) qualquer modificação for introduzida no aparelho, não prevista no Manual de Instruções.

IV-FORMA E LOCAL DE UTILIZAÇÃO DA GARANTIA

1. Para usufruir desta garantia adicional à legal, o consumidor deverá utilizar-se de um dos Postos de Serviço Autorizado Sony, dentre aqueles que constam na relação que acompanha o produto.
2. Esta Garantia é válida apenas em território brasileiro.
3. O transporte do produto ao Posto de Serviço Autorizado é de responsabilidade do consumidor.



Unidade comercial: Sony Brasil Ltda.
Rua Inocêncio Tobias, 125 - Bloco A,
Barra Funda, São Paulo - SP, CEP 01144-000

Central de Relacionamento Sony:

4003 SONY (7669) - Capitais e regiões metropolitanas;
0800 880 SONY (7669) - Demais localidades
(<http://www.sony.com.br>)



ATENÇÃO
Este Termo de Garantia só tem validade quando acompanhado da Nota Fiscal correspondente. Conserve-os em seu poder.



© 2011 Sony Corporation | Impresso no Brasil

(Certificado 2)

Certificado de Garantia

Condicionadores de Ar

Garantia Contratual

A LG Electronics do Brasil Ltda., através de sua Rede de Serviços Autorizados, garante ao usuário deste produto os serviços de Assistência Técnica para substituição de componentes ou partes, bem como mão-de-obra necessária para reparos de eventuais defeitos, devidamente constatados como sendo de fabricação, pelo período de 02(dois) anos para todo equipamento e 05(cinco) anos para o compressor, incluindo o período de garantia legal de 90(noventa) dias, contados a partir da data de emissão da nota fiscal de compra pelo primeiro proprietário, desde que o mesmo tenha sido instalado conforme orientações descritas no manual do usuário que acompanha o produto e, somente em Território Nacional.

Garantia Legal

O consumidor tem o prazo de 90(noventa) dias, contados a partir da data de emissão da nota fiscal de compra, para reclamar de irregularidades (vícios) aparentes, de fácil e imediata observação no produto, como os itens que constituam a parte externa, plásticos, filtros de ar, correias ou qualquer outra acessível ao usuário, assim como, peças de aparência e acessórios em geral.

Condições para validade da garantia legal e contratual

A Garantia Legal e Contratual perderá seu efeito se:

- O produto não for utilizado para os fins a que se destina;
- A instalação ou utilização do produto estiver em desacordo com as recomendações do Manual de Instruções;
- O produto sofrer qualquer dano provocado por mau uso, acidente, queda, agentes da natureza, agentes químicos, aplicação inadequada, alterações, modificações ou consertos realizados por pessoas ou entidades não credenciadas pela LG Electronics do Brasil;
- Houver remoção e/ou alteração do número de série ou da identificação do produto.

Condições não cobertas pela garantia legal e contratual

A Garantia não cobre:


- Danos ou corrosão provocados por riscos, amassados e uso de produtos químicos/abrasivos sobre o gabinete;
- Transporte e remoção de produtos para conserto que estejam instalados fora do perímetro urbano onde se localiza o Serviço Autorizado LG mais próximo. Nestes locais, qualquer despesa de locomoção e/ou transporte do produto, bem como despesas de viagem e estada do técnico, quando for o caso, ocorrerão por conta e risco do Consumidor;
- Desempenho insatisfatório do produto devido a instalação ou rede elétrica inadequadas;
- Despesas decorrentes da preparação do local de instalação (ex.: rede elétrica, de água, esgoto, aterramento, alvenaria, etc.) sendo estas de total responsabilidade do Consumidor;
- Troca de peças e componentes sujeitos a desgaste normal de utilização ou por dano de uso tais como: filtro de ar, carga de gás refrigerante, pintura, óleo, correias, etc;
- Serviços de instalação, regulagens externas e limpeza, pois essas informações constam no Manual de Instruções;
- Manutenção preventiva do produto que inclui limpeza e troca de filtro de ar.

Observações:

- A LG Electronics do Brasil não assume custos ou responsabilidades relativos a pessoa ou entidade que venham a oferecer garantia sobre produtos LG, além das aqui descritas;
- As despesas decorrentes e consequentes da instalação de peças que não pertençam ao produto são de responsabilidade única e exclusiva do comprador;
- A LG Electronics do Brasil se reserva o direito de alterar as características gerais, técnicas e estéticas de seus produtos sem prévio-aviso;
- A garantia somente é válida mediante a apresentação de nota fiscal de compra deste produto;

Para sua conveniência utilize o telefone de atendimento ao consumidor:

Central de Atendimento ao Consumidor 0800-707-5454 (Ligação Gratuita)



(Certificado 3)

CERTIFICADO DE GARANTIA AOC BREEZE
(Válido somente no território brasileiro)



Este produto da marca AOC é enquadrado na categoria "Tablet" e é garantido pela ENVISION INDÚSTRIA DE PRODUTOS ELETRÔNICOS LTDA. ("ENVISION"), de acordo com os seguintes termos e condições:

1. CONDIÇÕES GERAIS DA GARANTIA

- 1.1. A ENVISION garante o produto contra qualquer defeito de material ou processo de fabricação, desde que seja constatado por seus técnicos autorizados que o defeito é inerente ao produto e surgiu em condições normais de uso.
- 1.2. Caso o produto apresente alguma das situações descritas na cláusula 3 abaixo, serão cobradas do consumidor as despesas de frete para envio e retorno do produto, bem como as despesas de mão de obra da Assistência Técnica Autorizada AOC.
- 1.3. Esta garantia somente será válida se o presente certificado estiver devidamente preenchido e sem rasuras, acompanhado da via original da Nota Fiscal de Compra.
- 1.4. A presente garantia é do tipo balcão e não cobre atendimento domiciliar ou despesas com seguro e transporte, ficando estas a cargo do Consumidor. Caso não haja uma Assistência Técnica Autorizada AOC num raio de até 100 km (cem quilômetros) de distância da residência do Consumidor, a ENVISION assumirá as despesas de frete.
- 1.5. Todo atendimento de reparo deve ser precedido de ligação telefônica ao Suporte Técnico Telefônico da AOC (0800-10-9539) para que seja feita uma avaliação prévia do problema a fim de constatar a existência de defeito ou vício do produto, esgotando-se todas as possibilidades de se tratar de uma falha de operação ou uso do produto por parte do consumidor. Neste contato será fornecido pelo Suporte Técnico Telefônico AOC um número de autorização de envio do produto para reparo na Assistência Técnica Autorizada AOC indicada pela ENVISION, de acordo com a localização do consumidor, se de fato constatada a necessidade.
 - 1.5.1. O prazo de atendimento passará a contar a partir da data de entrega do produto na Assistência Técnica AOC.
- 1.6. A ENVISION fornecerá suporte técnico telefônico gratuito por um período de trinta (30) dias, para a reinstalação dos programas instalados originalmente e que acompanham o produto, exceto para os processos de instalação, configuração de acessórios e periféricos, assim como quaisquer outros dispositivos e aplicativos não fornecidos originalmente com o produto.
 - 1.6.1. Após o prazo inicial de 30 (trinta) dias de Suporte Técnico Telefônico gratuito, a Assistência Técnica Autorizada AOC poderá cobrar pelo serviço de reinstalação dos programas instalados originalmente e que acompanham o produto, bem como para qualquer reconfiguração do equipamento.
 - 1.6.2. A ENVISION não garante que os programas instalados originalmente e que acompanham o produto correspondam às necessidades do consumidor, nem que sejam compatíveis com qualquer hardware e software fornecido por terceiros.
- 1.7. Durante o período de garantia descrito na cláusula 2, a ENVISION fará a reinstalação dos programas fornecidos originalmente com o produto sem qualquer ônus ao consumidor no caso de eventuais falhas apresentadas no produto.
 - 1.7.1. Em nenhum momento ou sob qualquer circunstância, a ENVISION será responsável, direta ou indiretamente, pela perda de dados ou informações contidas no produto ou por qualquer outra informação do consumidor.

2. PRAZO DA GARANTIA

- 2.1. O prazo de validade desta Garantia é de 3 (três) meses (garantia legal) e de mais 9 (nove) meses (garantia adicional), totalizando 1 (um) ano de garantia, contado a partir da data da emissão da Nota Fiscal de Compra emitida pelo revendedor estabelecido no mercado nacional ao primeiro Adquirente/Consumidor.
- 2.2. A transferência do produto a terceiros não exclui a validade desta Garantia original, desde que esteja de acordo com as condições previstas neste certificado e seja apresentada a via original Nota Fiscal de Compra.
- 2.3. A ENVISION não fornece garantia de fabricação para produtos adquiridos no exterior. Nesse caso o reparo poderá ser executado por uma Assistência Técnica AOC no território brasileiro, entretanto o consumidor será responsável pelo pagamento de todos os custos de reparo do produto.

3. LIMITAÇÕES DA GARANTIA

A garantia perderá sua validade na ocorrência de qualquer um dos seguintes eventos:

- 3.1. Decurso do prazo de validade previsto nos itens 2.1;
- 3.2. Não apresentação da via original ou segunda via da Nota Fiscal de Compra;
- 3.3. Ligação incorreta do aparelho ou ligação à rede elétrica fora dos padrões especificados no manual ou no próprio produto ou, ainda, ligação do aparelho a rede elétrica sujeita a variações excessivas de voltagem;
- 3.4. Danos causados por mau uso ou descuido na utilização do produto;
- 3.5. Utilização do produto em desacordo com as instruções do manual do usuário;
- 3.6. Danos causados por agentes naturais (enchente, maresia, descarga elétrica, entre outros) ou exposição excessiva ao calor;
- 3.7. Utilização do produto em ambientes sujeitos a gases corrosivos ou com umidade excessiva ou local com altas/baixas temperaturas, poeira, acidez, etc.;
- 3.8. Danos decorrentes de desgaste natural, inclusive e não somente nas partes plásticas que compõem o gabinete do produto;
- 3.9. Danos causados por acidentes, como por exemplo, quedas, derramamento de quaisquer tipos de líquidos, inserção de objetos, quebra da tela de cristal líquido, entre outros;
- 3.10. Danos causados por acidentes de transporte e/ou manuseio, riscos e amassamentos;
- 3.11. Danos decorrentes da limpeza inadequada do aparelho com a utilização de produtos químicos, solventes, esponjas de aço, produtos químicos abrasivos e quaisquer outras substâncias não adequadas à limpeza de produtos eletro-eletrônicos;
- 3.12. Apresentação de sinais de violação do produto ou da embalagem, ajustes, reparos ou modificações realizadas por pessoa ou empresa não autorizada pela ENVISION;
- 3.13. Defeitos e danos causados pelo uso de software e/ou hardware não compatíveis com as especificações do manual do usuário;

(certificado 4)

GESTÃO DE VOZES E ORGANIZAÇÃO EM RESUMOS DE ARTIGOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA POR ALUNOS DO ENSINO TECNOLÓGICO E DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Flávia Karolina Lima Duarte BARBOSA (IFPE/UFCG)²⁵
Maria Augusta Gonçalves de Macedo REINALDO (UFCG)²⁶

Resumo: O ensino de Português em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio tem focado, ao lado do estudo gramatical, o estudo de gêneros de diversos domínios discursivos, em particular, o literário e o jornalístico. Essa prática se contrapõe à defendida pelos estudos sobre o ensino de língua para fins específicos, cujo foco são as necessidades/ interesses dos profissionais em formação como norte para a construção do objeto de ensino da leitura e da escrita. O objetivo deste trabalho, que integra uma pesquisa em andamento, é comparar o desempenho, quanto à gestão de vozes em resumo de artigos de divulgação científica, de alunos de curso médio integrado, orientados pelo novo enfoque, com o de alunos de curso tecnológico, não orientados por esse enfoque. O referencial teórico constitui-se das contribuições sobre ensino de língua materna para fins específicos, alinhado às necessidades e interesses do curso de formação do aluno; e sobre aspectos enunciativos e organizacionais da escrita de resumos de textos acadêmicos. Os resultados mostram que os graduandos apresentaram dificuldades em gerenciar as vozes nos resumos produzidos, enquanto os alunos do curso médio integrado conseguiram desempenho satisfatório nesse tipo de atividade. A conclusão aponta para a necessidade de inclusão no ensino médio integrado, de atividades de leitura e escrita dos gêneros que circulam na sua área de formação, tendo em vista melhor desempenho do ingressante no curso superior.

Palavras-chave: Ensino Técnico; Análise das necessidades; Português para fins específicos; Sumarização de texto.

1. Introdução

Estudiosos vêm refletindo sobre o caráter específico do ensino de português nos cursos superiores. No entanto, ainda há muitas falhas no entendimento dessa abordagem, que tende a se restringir à repetição/revisão dos conteúdos estudados na educação básica e a desconsiderar as necessidades específicas relacionadas com as práticas textuais previstas para esses estudantes, nesse contexto de formação e no de futura atuação profissional. Essa prática se torna desestimulante para o acadêmico que traz novas expectativas de aprendizagem da língua materna no ensino superior (cf. SOUZA, 2010; BARZOTTO, 2009; CINTRA, 2009; CINTRA e PASSARELLI, 2008). Entendemos que essa desconsideração também se encontra no ensino médio integrado²⁷, que tende a focar, ao lado da reflexão gramatical, o estudo de gêneros de diversos domínios discursivos, em particular, o literário e o jornalístico.

²⁵ Mestranda do Programa Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande e professora de Português Instrumental do IFPE – campus Caruaru. flaviakarolinald@hotmail.com

²⁶ Professora Doutora do Programa Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. freinaldo@uol.com.br.

²⁷ O curso de nível médio integrado é voltado para os estudantes que concluíram o ensino fundamental e pretendem fazer o ensino técnico concomitante. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho, que integra uma pesquisa em andamento, é comparar o desempenho, quanto à gestão de vozes em resumo de artigos de divulgação científica, de alunos de curso médio integrado, orientados pelo novo enfoque, com o de alunos de curso tecnológico, não orientados por esse enfoque. Para o alcance desse objetivo, o texto se organiza em três partes. Na primeira são apresentadas reflexões sobre o ensino de língua materna em contextos específicos e sobre o ensino-aprendizagem do gênero resumo de textos de divulgação científica. Na segunda, são descritos os procedimentos de geração de dados junto a estudantes de dois cursos – um de nível médio integrado e outro de nível superior tecnológico. Por fim, são apresentadas reflexões sobre a importância de se incluir, ao lado do estudo dos gêneros literários, o estudo dos gêneros da divulgação científica da área de formação em foco.

2. Ensino de Língua Portuguesa: das necessidades específicas no ensino superior e no ensino médio profissionalizante

No contexto brasileiro, a disciplina Português Instrumental, para estudantes nativos da língua portuguesa, tornou-se uma necessidade nos cursos de nível superior, tendo em vista o ingresso dos alunos nesse nível de ensino com dificuldades de compreensão e escrita, restando às instituições acadêmicas a tentativa de superação dessas limitações.

No entanto, fruto do entendimento restrito do termo *instrumental* como uma atividade mecânica, passou-se a focar a revisão gramatical (cf. CINTRA, 2009; CINTRA e PASSARELLI, 2008). Numa revisão crítica dessa prática, as autoras preferem adotar a expressão *para fins específicos*, salientando o foco, adotado nos estudos norte-americanos, na leitura e produção de textos, a partir da análise das efetivas necessidades dos alunos.

Considerando como fundamental, na abordagem de ensino para fins específicos, a compreensão da análise de necessidades através de diagnóstico, Cintra e Passarelli (2008, p. 258), inspiradas em Holmes (1981), defendem que as informações obtidas nesse diagnóstico trazem importantes contribuições para o professor e levam o alunado a aprender de forma mais dinâmica. Defendem também que a análise bem construída e aplicada oportunizará uma visibilidade dos potenciais dos alunos, favorecendo atuação docente com vistas a conduzi-los à superação das dificuldades.

Esse conceito de análise das necessidades vem sendo ampliado por estudiosos da área, como Barzotto (2009), que propõe, ao invés do diagnóstico, inserir os acadêmicos nos contextos de trabalho, para que eles comecem a observar suas reais necessidades na futura área de atuação, sob o argumento de que essa abordagem ocupa lugar relevante na elevação da autoestima do aluno, levando-o a ter vontade de aprender as questões de domínio linguístico, a partir de um contexto de ensino de textos autênticos, que agregam valor a sua formação profissional.

Podemos ampliar a reflexão sobre as necessidades específicas ao ensino médio profissionalizante, onde ainda são escassos os estudos sobre o tema. Destacamos aqui as contribuições de Souza (2008) e de Reinaldo & Bezerra (2012). No primeiro, a autora defende a necessidade da aproximação da escola com o setor profissional, para que o ensino de gênero na Educação Profissional esteja voltado para as necessidades práticas do futuro profissional. No segundo, as autoras, defendem o ensino da consciência gênero, a fim de os estudantes percebam *os papéis que o gênero desempenha em cada*

grupo social e como ele influencia as interações sociais. Contribuem também com a reflexão sobre a aplicação didática do ensino de gênero nessa perspectiva.

2.1 O ensino-aprendizagem de resumos de textos acadêmicos

A literatura sobre ensino-aprendizagem de resumo conceitua esse gênero como a descrição sucinta das ideias apresentadas pelo autor do texto-fonte, o que implica a capacidade mental de compreensão desse texto fonte. Para tanto, é necessário ler o texto com muita atenção, a fim de visualizar todos os detalhes que nele são relevantes, o que leva o cérebro a selecionar as informações relevantes e apagar as desnecessárias (LEITE, 2009; MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELI, 2012, BAZERMAN, 2010).

Os estudos mostram também que esse processo de seleção não é tão fácil e claro para todos, tendo em vista a habilidade de compreensão de cada pessoa. Nesse sentido, duas estratégias são apontadas pelos estudiosos como basilares nesse processo: (a) *seleção*, que consiste na cópia das informações principais e no apagamento das informações secundárias e (b) *construção*, que se caracteriza pela generalização (substituição das informações particulares pelas gerais) e pela construção (reelaboração das informações por meio de associações de significados). Bazerman amplia essas estratégias, incluindo a anotação do que há de importante e, por fim, a sumarização.

Esses autores são unânimes em enfatizarem a importância do aprendizado do gênero resumo escolar, tendo em vista que aprendendo a escrever um bom resumo, os estudantes terão facilidade em transferir essa aprendizagem para outros gêneros acadêmicos, como a resenha, o projeto de pesquisa, o artigo científico e o relatório. Defendem também que o processo de sumarização é essencial para a escrita de um bom resumo.

Além das estratégias de elaboração de resumo, caracterizadas principalmente pelas habilidades de compreensão, seleção e sumarização do texto-fonte, Machado, Lousada e Abreu-Tardeli (2012), se detêm noutro componente importante na construção desse gênero. Trata-se da menção ao autor do texto-fonte, ou seja, da prática de dar a voz a quem elaborou o texto original. Conforme as autoras,

Um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas as ideias que, de fato, são do autor do texto resumido (2012, p.47).

Outros elementos que complementam o gerenciamento de vozes na escrita do resumo acadêmico dizem respeito à organização deste, a partir da recuperação de respostas para quatro questões: “1. O que o autor faz; 2. Como o autor faz; 3. O que o autor encontrou e 4. Como ele concluiu (BATHIA, 1993 *apud* BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 51). A identificação desses quatro elementos proporcionará ao leitor um nível satisfatório de entendimento do texto-fonte.

Em função da situação enfocada no texto-fonte que originou os dados para análise neste trabalho, procedemos à seguinte alteração para identificar a organização

prevista para o resumo: 1. Explicação da problemática levantada pelo autor; 2. identificação da argumentação teórica apresentada pelo autor; 3. Identificação das soluções propostas pelo autor; 4. Identificação da conclusão apresentada pelo autor. Para a introdução dessas questões é necessário realizar o gerenciamento de vozes do autor do artigo.

3. Processo de coleta de dados

Com esse estudo de caráter exploratório e natureza interpretativa, buscamos identificar as habilidades de alunos na elaboração de resumo de texto acadêmico da sua área de formação. Os colaboradores da investigação estão representados por graduandos de Engenharia Mecânica e de estudantes do Curso Técnico Integrado em Mecatrônica do IFPE – Campus Caruaru.

Durante o processo de ensino aprendizagem, solicitamos que os estudantes produzissem um resumo de um artigo de divulgação científica. No primeiro período do curso de Engenharia Mecânica o texto-fonte para elaboração do resumo foi o artigo “De volta ao laboratório”, de Caio Lewenkopf, publicado na Revista *Ciência Hoje*, vol.50, em novembro de 2012, p. 41 (anexo 1).

Nesse artigo o autor aborda a problemática da poluição gerada por automóveis movidos a motor de combustão e os caminhos para o desenvolvimento de processos de conversão energias limpas e sustentáveis para esses veículos. Inicialmente reflete sobre os avanços tecnológicos, a fim de encontrar soluções para tal problema, contudo, chega à conclusão que estamos distantes de ter carros inteiramente elétricos, tendo em vista o alto custo e a falta de malha de reabastecimento desse tipo de bateria. Lewenkopf, seguindo a posição de outros estudiosos da área, aponta para a produção de carros híbridos - carros elétricos e de combustão. Para tanto, propõe o uso de baterias à base de lítio/oxigênio ou lítio/ enxofre; no entanto, ele apresenta algumas preocupações em relação à possível escassez de lítio. O autor conclui o artigo com uma crítica, devido à escassa frota de híbridos existentes em nosso país, em razão do alto custo.

No 2º período do curso Médio Integrado em Mecatrônica, o texto-fonte para realização do resumo escrito foi o artigo de divulgação “Batman, tecnologia e fusão nuclear”, de Caio Lewenkopf, publicado na Revista *Ciência Hoje*, vol.49, em outubro de 2012, p. 43 (anexo 2).

O autor inicia o artigo expondo as características que o atrai no Batman, principalmente, devido ao fato de que o sucesso desse herói no combate ao crime se deve à tecnologia e não a poderes sobrenaturais. No entanto, a ideia principal do é refletir sobre a tecnologia e a fusão nuclear. Segundo o pesquisador, no último filme do herói-morcego “O cavaleiro das trevas ressurgente”, a empresa Wayne conseguiu construir um reator de fusão nuclear que foi transformado em uma poderosa arma. O cientista explica como se dá tal tecnologia através da perspectiva da física e demonstra que a energia limpa e inesgotável ainda é um sonho que a humanidade. Finalmente, o autor conclui apontando alguns erros sobre o entendimento da fusão nuclear apresentado no filme, porém entende que por se tratar de ficção, essa abordagem é permitida.

Nesse contexto foram elaborados 37 resumos dos acadêmicos de Engenharia Mecânica e 23 dos estudantes do curso Médio Integrado em Mecatrônica.

4. Análise do gerenciamento de vozes e de elementos organizacionais em resumos dos alunos pesquisados

Considerando as contribuições selecionadas na literatura sobre ensino-aprendizagem de resumos, elegemos como categorias para análise do desempenho dos alunos pesquisados as habilidades demonstradas nas seguintes ações de linguagem: *mencionar o autor e a obra, marcar os atos de fala, explicitar a problemática levantada pelo autor, apresentar argumentação apresentada pelo autor, indicar as soluções propostas e apontar a conclusão do autor.*

O levantamento dos dados, observando as ocorrências dessas habilidades nos dois grupos pesquisados, permite-nos como principal constatação a de que os estudantes de Ensino Médio Integrado em Mecatrônica apresentaram melhor desempenho tanto no uso dos elementos de gerenciamento de vozes quanto no uso dos elementos da organização no texto. Uma possível explicação para esse resultado é a pouca atenção dada ao ensino-aprendizagem desses aspectos em gêneros da divulgação científica relacionada com a área de formação do estudante. Detalharemos a seguir o desempenho desses alunos, a partir da representação do conjunto dos dados em dois gráficos.:

Gráfico 1 - Engenharia Mecânica

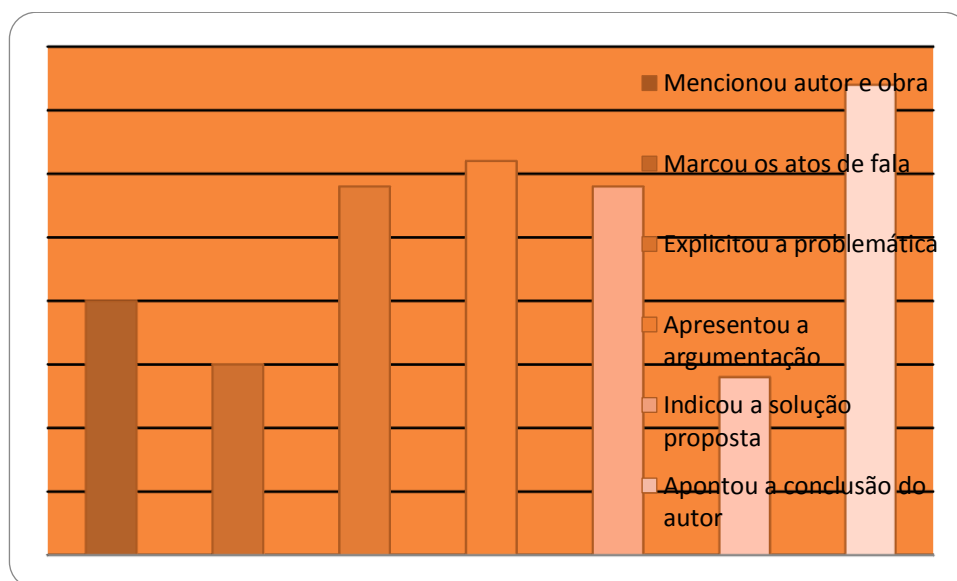
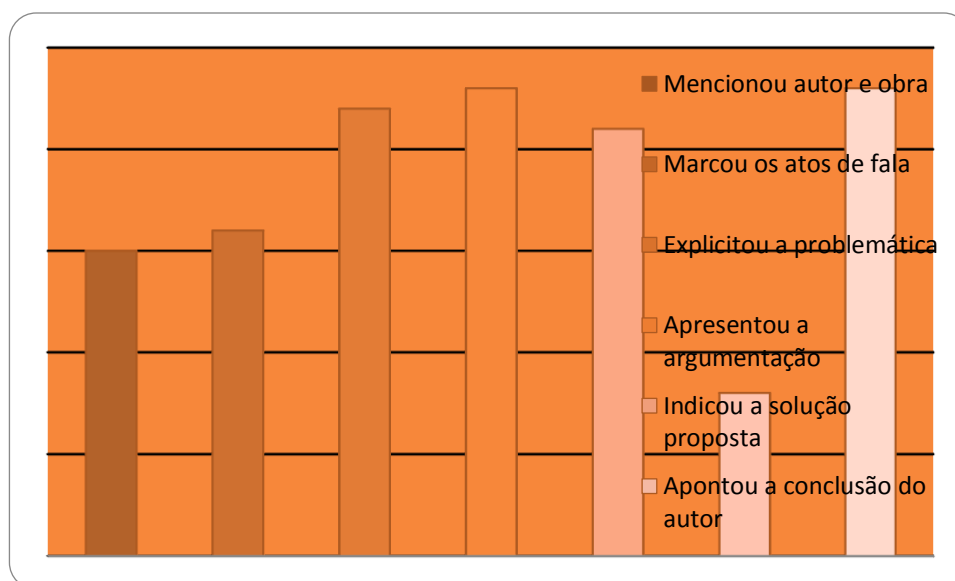


Gráfico 2 – Mecatrônica



No que tange ao gerenciamento de vozes, observamos que dos 37 resumos elaborados pelos estudantes de Engenharia Mecânica, 20 estudantes mencionaram autor e obra e apenas 15 marcaram o ato de fala do autor do texto-fonte. Já dos 23 resumos elaborados pelos estudantes de Mestrado em Mecatrônica, 15 apresentaram a menção ao autor e 16 marcaram o ato de fala. Essa comparação nos permite identificar que a maior dificuldade se registra nos graduandos. O foco, durante a escolaridade de nível médio, na escrita da dissertação argumentativa, com temas de interesse geral, e com fontes diversas, pode responder pela não familiaridade dos alunos com a prática de resumir textos exemplares da divulgação científica. Esses dados também evidenciam que os estudantes do ensino médio integrado têm apresentado disponibilidade para o estudo de gêneros voltados para a sua área de formação.

No que se refere aos elementos organizacionais, notamos que dos 37 graduandos 29 explicitaram a problemática levantada pelo autor, 31 apresentaram argumentação defendida pelo autor, 29 indicaram as soluções propostas e 14 apontaram a conclusão do autor. Em relação aos 23 estudantes de nível médio integrado pesquisados, 22 explicitaram a problemática levantada pelo autor, 23 apresentaram argumentação defendida pelo autor, 21 indicaram as soluções propostas e 8 apontaram a conclusão proposta pelo autor.

Para a organização desses elementos na produção de resumo, segundo os autores referenciados, faz-se necessário compreender o texto, identificar as partes e a partir disso fazer a sumarização. Dessa forma, podemos observar que os estudantes de Mestrado em Mecatrônica também obtiveram um melhor resultado, salvo, na conclusão, pois não entenderam a conclusão, apontada pelo autor, que inicia e conclui o texto com um jogo de sentido, ao fazer referência ao personagem Batman. Notamos também que os graduandos, que não gerenciaram as vozes dos autores, ficaram presos ao texto-fonte, de modo que só conseguiram fazer uso da regra da cópia desses elementos.

Para melhor evidenciar os resultados mostrados nos gráficos, vamos analisar dois resumos:

Resumo do Estudante de Engenharia Mecânica (E1)

O autor Caio Lewenkopf inicia o texto “De volta ao laboratório” lembrando dos pequenos avanços que a engenharia elaborou para tornar os transportes mais eficientes. Um dos exemplos que ele cita é o estudo para uma possível substituição da bateria de lítio e maneiras como se pode armazenar mais energia. Mas esta hipótese não satisfaz às necessidades do consumidor. Ele apresenta uma possível sugestão, mas logo a descarta. A utilização de outros elementos químicos seria mais nociva ao ambiente mesmo que esta já tenha sido popular no passado. A melhor opção ao seu ver é investir em ciência básica, principalmente nos processos de conversão de energia. Os testes já foram iniciados com as propostas promissoras, mas ainda não conseguiram recarregar estas baterias de maneira eficiente. Caio menciona ainda que as baterias atuais são adequadas para veículos híbridos, mas ainda não possuem preços acessíveis e só há poucos exemplares no Brasil.

Resumo do Estudante de Ensino Médio Integrado (E2)

Mello Neto traz no seu texto “Batman, Tecnologia e Fusão Nuclear” como assunto principal de discussão a fusão nuclear, mostrando como esse tipo de tecnologia funciona e quais problemas o filme do Batman em “O cavaleiro das trevas ressurgente” apresenta em relação a esse tipo de tecnologia.

O autor inicia o texto apontando os motivos pelos quais o herói Batman o fascina, ele cita que mesmo sem poderes especiais o Batman com seu preparo físico, apetrechos, e sua personificação como homem morcego, tornaram este personagem um grande ícone cultural.

O professor dá prosseguimento ao seu texto falando sobre o desenvolvimento da tecnologia ao redor deste herói, então ele aponta um erro cometido com relação ao reator de fusão nuclear que é apresentado no filme como uma arma, então ele sai deste meio de ficção científica e apresenta por que tal forma de utilização de um reator de fusão nuclear não seria possível.

Mello Neto explica o funcionamento básico de um reator de fusão nuclear, apresentando também os problemas encontrados pelos cientistas ao desenvolver essa tecnologia que seria de grande utilidade, para geração de energia. Ele diferencia a fusão nuclear da fissão nuclear explicando os conceitos básicos de diferenciação destes processos.

No final do seu texto Mello Neto volta-se novamente a ficção, finalizando seu texto citando o bato da Mulher Gato, que segundo ele, por mais avançados que sejam os apetrechos e armas que cercam o Batman nenhum deles superaria o poder desse acessório da Mulher Gato.

Quanto à menção das vozes, nos dois exemplos selecionados percebemos que ambos os alunos resumidores mencionam o autor (“Caio Levenkopf” e “Mello Neto, referência ao sobrenome). No segundo caso, em que pese a referência apenas ao sobrenome do autor na primeira vez em que aparece no texto, percebemos que E2 aprendeu que deve ser mencionado o nome do autor e da obra.

Já E1 começou bem, mas apresentou algumas falhas no processo de menção de vozes no decorrer do texto, considerando que fora solicitado que eles utilizassem como menção ao autor seu sobrenome, profissão, ou a expressão “o autor. Como podemos verificar, o estudante citou duas vezes o pronome *ele*, uma vez, *seu* e uma vez, ao final do texto, o primeiro nome do autor *Caio*. Com essa forma de fazer menção ao autor, as vozes se confundem: ora menciona o autor do texto-fonte, ora escreve como se o estudante resumidor fosse o autor do texto-fonte. Observemos:

A melhor opção a *seu* ver é investir em ciência básica, principalmente nos processos de conversão de energia. *Os teste já foram iniciados com as propostas promissoras, mas ainda não conseguiram recarregar estas baterias de maneira eficiente.* (E1)

Conforme podemos notar nos trechos assinalados, foi citado uma vez o pronome *seu* para referenciar o autor, no entanto, o enunciado *Os teste já foram iniciados com as propostas promissoras, mas ainda não conseguiram recarregar estas baterias de maneira eficiente* foi introduzido sem referenciar o autor, dessa forma, o aluno se apropria da voz no texto.

Notamos que E2 conseguiu mencionar, de forma adequada, o autor durante o texto, levando em consideração os itens lexicais da escrita acadêmica: utilizou uma vez a expressão *O autor*, uma vez, a profissão *o professor*, duas vezes, o pronome *ele*, dando continuidade à referência anteriormente realizada e duas vezes o sobrenome do autor *Mello Neto*. Podemos observar que esse estudante, por ter aprendido as formas de mencionar o autor do texto-fonte, em nenhum momento se apropriou da voz do autor.

O outro aspecto relevante no gerenciamento de vozes é a atribuição de atos de fala do autor do texto-fonte, os quais devem ser apresentados por meio de verbos do campo do dizer (define, classifica, enumera, argumenta, incita, busca levar a, afirma, nega, acredita, duvida, aborda, trata de, enfatiza, ressalta, entre outros). Sob esse aspecto, notamos que E1, apesar de se apropriar do texto do autor em alguns trechos, atribui alguns atos de fala, ao utilizar os termos: *lembrando, cita, a seu ver, menciona*.

Conforme observamos, E2 apresenta um leque mais abrangente dos verbos do dizer - *traz, mostrando, apontado, cita, falando, aponta, apresenta, explica, apresentando, diferencia, explicando, volta-se, finalizando, citando*.

A segunda categoria de análise dos dados diz respeito aos elementos organizacionais do resumo. Inicialmente analisamos a explicitação inicial da problemática apresentada pelo autor. Nesse sentido, E1 se distancia da problemática posta pelo autor do texto-fonte, pois iniciou o resumo informando que *O autor Caio Lewenkopf inicia o texto “De volta ao laboratório” lembrando dos pequenos avanços que a engenharia elaborou para tornar os transportes mais eficientes*, porém, no texto-fonte, inicialmente o autor aborda a problemática do uso irracional dos automóveis que geram muita poluição.

E2 começou o artigo apontando a problemática que norteia o texto-fonte - a fusão nuclear:

Mello Neto traz no seu texto “Batman, Tecnologia e Fusão Nuclear” como assunto principal de discussão a fusão nuclear, mostrando como esse tipo de tecnologia funciona e quais problemas o filme do Batman em “O cavaleiro das trevas ressurgente” apresenta em relação a esse tipo de tecnologia. (E2)

Neste trecho notamos que E2 conseguiu compreender o texto e apresentar a problemática, dado que o autor do texto-fonte inicia seu artigo falando de sua admiração pelo Batman e apenas a partir do terceiro parágrafo que o autor começa a abordar o tema principal.

Em relação à argumentação apresentada por E1, notamos que ele conseguiu recuperar o argumento apresentado pelo autor, mas no decorrer do texto, ao invés, de detalhar melhor, introduzindo os conectivos adequados como porque, portanto, dessa forma..., introduziu outro assunto sem dar coerência ao texto. Observemos:

Um dos exemplos que ele cita é o estudo para uma possível substituição da bateria de lítio e maneiras como se pode armazenar mais energia. Mas esta hipótese não satisfaz às necessidades do consumidor. Ele apresenta uma possível sugestão, mas logo a descarta. (E1)

Notamos que o trecho grifado não faz conexão com nenhuma informação do texto. Nesse trecho o E1 deveria apresentar uma argumentação, tendo em vista que a que o autor apresentou anteriormente não é adequada ao consumidor.

Diferentemente, notamos que E2 consegue apresentar a argumentação e sustentá-la até o final, apesar do uso repetido do mesmo conectivo “então”.

O professor dá prosseguimento ao seu texto falando sobre o desenvolvimento da tecnologia ao redor deste herói, então ele aponta um erro cometido com relação ao reator de fusão nuclear que é apresentado no filme como uma arma, então ele sai deste meio de ficção científica e apresenta por que tal forma de utilização de um reator de fusão nuclear não seria possível (E2)

O último aspecto organizacional a ser analisado é a conclusão do autor. Dessa forma, observamos que E1 finaliza o texto com a conclusão apontada pelo autor, no entanto, não marca em seu resumo essa é a conclusão. Assim, ficamos com a impressão de que o resumo está inacabado.

Caio menciona ainda que as baterias atuais são adequadas para veículos híbridos, mas ainda não possuem preços acessíveis e só há poucos exemplares no Brasil (E2).

No exemplo a seguir, E2 marca com um conectivo duas vezes a conclusão, conforme podemos observar nas palavras grifadas:

No *final* do seu texto Mello Neto volta-se novamente a ficção, *finalizando* seu texto citando o batom da Mulher Gato, que segundo ele, por mais avançados que sejam os apetrechos e armas que cercam o Batman nenhum deles superaria o poder desse acessório da Mulher Gato (E2).

Porém, a conclusão apontada pelo autor é que a fusão nuclear nunca poderia se transformar em arma. Esse trecho que o estudante apontou foi apenas uma forma lúdica que o autor do texto fonte encontrou para terminar o texto, assim como ele começou: falando sobre o Batman.

5. Considerações finais

Ao realizarmos a análise comparativa dos dados obtidos com a produção de resumos de artigos de divulgação científica da área de formação dos alunos colaboradores desse estudo exploratório, conseguimos perceber melhor desempenho na escrita de resumos pelos estudantes do curso médio integrado em relação aos graduandos de Engenharia.

O único item dos elementos analisados em que os estudantes do integrado não demonstraram domínio satisfatório foi em relação a apontar a conclusão, lacuna por eles compreendido, com a reescrita. Já os graduandos demonstraram acentuada dificuldade de mencionar o autor e atribuir os atos de fala, lacunas que acarretam a falha na compreensão dos demais elementos. Uma possível explicação para tal dificuldade se deve ao ensino quase exclusivo da escrita de textos dissertativos - argumentativos, exigência básica dos processos seletivos atuais, o que dificulta o processo de aprendizagem de novos gêneros necessário para o contexto acadêmico.

Finalmente, os problemas identificados apontam para a necessidade de se estudar gêneros acadêmicos e profissionais desde o ensino médio integrado, conforme preconizam as OCEM. Dessa forma, estaremos realizando um ensino significativo aos estudantes, preparando-os de forma a aproximá-los das práticas de escrita que lhes serão solicitadas no ensino superior e no mercado de trabalho. Os problemas detectados apontam também para a necessidade de o professor de língua portuguesa interagir com os professores da área específica dos alunos, para melhor conhecer os gêneros que circulam nos contextos de formação e atuação desses alunos e que representam suas necessidades futuras.

Referências

BARZOTTO, V. H; Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. In: Regina Célia de Carvalho Paschoal Lima (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005, p. 97-101.

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica. In: Bernadete Biasi-Rodrigues, Júlio César Araújo, Socorro Cláudia Tavares de Sousa (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com Jhon Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 49-75.

BAZERMAN, C. Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. In: BAZERMAN, C., BONINI, A., FIGUEIREDO, D. (Org.) *Genre in a Changing World*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009, p. 283-98.

_____. *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2005.

_____. *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines*. The WAC Clearinghouse. Fort Collins, CO, 2010.

BAZERMAN, C; RUSSEL, D. *The rhetorical tradition and specialized discourses. In Landmark Essays in Writing Across the Curriculum*. Davis, CA: Hermagoras, 2004, p. 3-22.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino*. São Paulo: Parábola, 2013 [2010]. Tradução de Benedito Gomes Bezerra.

CINTRA, A. M. M.. Português instrumental: um percurso. In: Maria Antonieta Alba Celani, Maximina M. Freire, Rosinda de Castro Guerra Ramos (Org.) *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. São Paulo: EDUC, 2009. Capítulo 3, p. 47-54.

CINTRA, A. M. M; PASSARELLI, L.G. Português para fins específicos: retomando a análise de necessidades. In *Leitura: Revisa de Pós Graduação em Letras e Linguística: número temático: Ensino de Língua Portuguesa: Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Faculdade de Letras. N.42, (jul.dez. 2008) – Maceió: EDUFAL, 253-265.*

LEITE, M. Q. *Resumo*. 1. ed. São Paulo: Paulistana, 2006.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

McLEOD, S., MARGO. S. *Academic Writing: Interdisciplinary Perspectives on communication Across the Curriculum*. Sage Publications, Newbury Park, CA 1992. Publicação online em 2000. Disponível em <http://aw.colostate.edu/books/> Acesso em novembro de 2013.

MOLINA-NATERA, V. *Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5 (10), 93-108. (2012).

ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO - Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Vol. 1.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. In: Maria Augusta Reinaldo; Beth Marcuschi; Angela Dionísio (Org.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 73-96.

SOUZA, E. G. Gêneros textuais e prática docente na educação profissional. In: Vera Moura, Maria Cristina Damianovic, Virgínia Leal (Org.). *O ensino de Línguas:*

concepções & práticas universitárias. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. Pág. 77-91.

_____. Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional. 2008. (Tese de doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

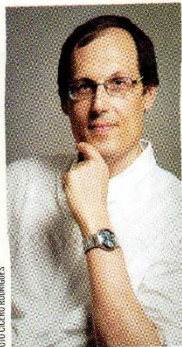


FOTO: CICERO RODRIGUES

Há um consenso de que a tecnologia da atual geração de baterias de lítio está atingindo sua maturidade

CAIO LEWENKOPF

exatamente

DE VOLTA AO LABORATÓRIO...

Ao me ver preso em engarrafamentos quase cotidianos, costumo ficar triste comigo mesmo por não conseguir organizar uma estratégia para o uso mais racional de meu automóvel. Para piorar, sinto-me culpado ao observar a fumaça saindo dos escapamentos à minha frente. Tento me lembrar dos notáveis avanços de engenharia para tornar esse meio de transporte mais eficiente, mas vem à mente que ainda estamos distantes de carros inteiramente elétricos. E que, infelizmente, as notícias não são muito auspiciosas nessa fronteira.

Com participação de 300 cientistas, um simpósio, em junho deste ano, no LBNL (sigla, em inglês, para Laboratório Nacional Lawrence em Berkeley), nos EUA, discutiu o desenvolvimento de tecnologias para substituir a popular bateria de lítio e para armazenar energia de forma escalável.

As principais palestras do encontro (<http://bestar.lbl.gov/bli5/>) passam a seguinte mensagem: apesar dos esforços, a autonomia imposta hoje, pelas baterias, aos veículos inteiramente movidos a energia elétrica, é pequena demais para satisfazer o consumidor. Mais: o preço desses carros é alto, e a malha para reabastecimento precária.

Há um consenso de que a tecnologia da atual geração de baterias de lítio – as dos computadores portáteis, celulares e automóveis elétricos – está atingindo sua maturidade. Em termos mais diretos: seria grande surpresa caso se descobrisse que é possível aumentar a carga acumulada e diminuir o custo.

Devemos, então, migrar para outros elementos químicos? Se o propósito é poluir menos, essa opção não parece promissora. Baterias eficientes à base de metais mais pesados (cádmio, telúrio etc.) já foram populares; mas, por serem nocivas ao ambiente, perderam espaço.

O cenário sugere que o melhor é voltar ao laboratório. Traduzindo: investir em

ciência básica. Em uma entrevista, Paul Alivisatos, diretor do LBNL, disse: “Continua sendo verdade hoje, como no passado, que precisamos de uma compreensão mais profunda e fundamental dos processos de conversão de energia para que possamos conquistar um futuro energeticamente sustentável.”

Já se sabe por onde começar. Propostas promissoras: lítio/oxigênio ou lítio/enxofre, que poderiam armazenar, segundo cálculos, mais energia que as baterias atuais. Um dos problemas: ainda não se consegue carregar rapidamente ou repetidamente esse tipo de bateria.

Teríamos lítio em abundância suficiente? Na última década, não há sinais de escassez, pois o consumo aumentou 6,5% por ano, e o preço, a taxas mais baixas. Mas vale lembrar: baterias de eletrônicos portáteis já representam 23% do consumo de lítio no planeta. Dependendo do aumento da demanda, isto pode ser mais um assunto com que se preocupar.

Como contraponto, é importante lembrar que as baterias atuais são adequadas para veículos híbridos, que combinam um motor de combustão interna com um ou mais motores elétricos. Muitos deles recarregam suas baterias ao aproveitar a energia gerada na frenagem. A sofisticação tecnológica também impressiona: materiais, peso e desenho otimizados para serem energeticamente eficientes. Mas ainda são caros, e a frota modesta. Estima-se que, ano passado, vendeu-se, no mundo, quase 1 milhão de híbridos e elétricos, de um total de aproximadamente 70 milhões de veículos novos.

No Brasil, chegaram poucos desses automóveis. Porém, temos muitos híbridos nas ruas: bicicletas e *skates* que aproveitam a energia humana para recarregar suas baterias. Estamos longe de ver os híbridos como alternativa de transporte no país, mas prefiro pensar positivamente – ainda mais enquanto preso no trânsito. ■

CAIO LEWENKOPF
Instituto de Física,
Universidade Federal Fluminense

ANEXO 2



FOTO: ESTER RODRIGUES

Longe da ficção, laboratórios perseguem a fusão nuclear com otimismo, mas enfrentando formidáveis desafios tecnológicos

JOÃO TORRES DE MELLO NETO
Instituto de Física,
Universidade Federal
do Rio de Janeiro

JOÃO TORRES DE MELLO NETO

exatamente

BATMAN, TECNOLOGIA E FUSÃO NUCLEAR

Batman me fascina desde a infância pela coexistência nele de dois elementos: a profunda obsessão com o crime e a mais alta futilidade de *playboy* inconsequente. Ambas, partes da mesma missão: combater as forças do mal com a ambiguidade do humano travestido em morcego. Este, o único mamífero capaz de realmente voar e que de hábito se associa às transgressões noturnas dos vampiros, fornece a *persona* perfeita para o ícone cultural no qual Batman se transformou.

No entanto, Batman não tem poderes sobrenaturais. Seu desempenho é assegurado por excelente preparo físico e uso da tecnologia mais avançada.

E como evoluiu a tecnologia que cerca nosso herói.

Seu risível cinto de utilidades da série da TV, na década de 1960, transmutou-se em um arsenal que incorpora o estado da arte em engenharia. Em *O cavaleiro das trevas ressurge*, que encerra a trilogia, traz mais uma vez Lucius Fox, cientista multitalentoso, que transita com desenvoltura entre a química, a física, as telecomunicações, a robótica... Os apetrechos inventados por ele são o sonho de consumo de qualquer *nerd*.

A humanidade sempre sonhou com uma fonte de energia limpa e inesgotável: o reator de fusão nuclear construído secretamente pela companhia de Bruce Wayne – o empresário milionário que encarna o morcego vingador – prometia fornecer exatamente isso. Mas foi transformado numa arma nuclear. Como assim?

Fusão nuclear é a fornalha das estrelas: por causa das altas temperaturas e densidades, núcleos de hidrogênio (formados por um próton), no centro desses corpos cósmicos, colidem e se fundem em um átomo de hélio (com dois prótons e dois nêutrons), liberando grande quantidade de energia. No centro do Sol, por exemplo,

a temperatura é de aproximadamente 15 milhões de graus centígrados.

Maior temperatura significa maior agitação das partículas, que, nessa situação, vencem a repulsão eletrostática de seus núcleos – lembre-se de que cargas iguais se repelem – e se aproximam a ponto de se fundirem. [Em tempo: não confunda com a fissão nuclear, na qual os núcleos se partem, processo empregado nas usinas nucleares].

A massa do átomo de hélio, porém, é pouco menor que a soma das massas dos quatro hidrogênios que se fundiram. A diferença é transformada em energia, com base na famosa fórmula de Einstein, $E = mc^2$.

Longe da ficção, laboratórios perseguem a fusão nuclear com otimismo, mas enfrentando formidáveis desafios tecnológicos. Para imitar o interior de uma estrela, núcleos de deutério (um próton e um nêutron) e de trítio (um próton e dois nêutrons) – mais conveniente que quatro hidrogênios – são mantidos confinados por campos magnéticos intensos. Porém, essa ‘sopa’ de partículas (denominada plasma), que atinge 150 milhões de graus (10 vezes a temperatura do interior do Sol), é instável e, portanto, muito difícil de ser mantida.

Volta o Batman. No filme, vemos que há uma confusão básica sobre um reator de fusão: ele não precisa ser inundado por um rio para parar de funcionar, pois qualquer desestabilização do sistema faz isso automaticamente. Disso, decorre o segundo erro científico fundamental do filme: um reator de fusão jamais pode virar uma arma nuclear. Nem em teoria.

Mas o filme é ficção e não um tratado sobre física nuclear, o leitor deve estar pensando. Concorro. E por falar em tecnologias sofisticadas, não há apetrecho criado por Lucius Fox que consiga proteger Batman de uma das armas mais eficientes do filme: o batom da Mulher-gato! **BT**

O TRABALHO COM O CAMPO SEMÂNTICO EM SALA DE AULA: ATIVIDADES COM TEXTOS

Herbertt NEVES (UFPE/ CNPQ)²⁸

Resumo: Na escola, o trabalho com o campo semântico nas aulas de língua portuguesa resume-se, geralmente, à resolução de exercícios que envolvem a substituição de palavras por pares de “sinônimos” ou de “antônimos”, feitos com frases artificiais, criadas *ad hoc*. Por meio de tais atividades, os alunos não conseguem perceber a importância do contexto ou as nuances de significado que os enunciados comportam, nem questões de referência relevantes para a compreensão dos sentidos no texto. Observando tal situação, este trabalho objetiva discutir conceitos da semântica aplicados a textos, destacando possibilidades de trabalho com análise linguística nas aulas de língua materna. Para tal, trabalharemos com as noções de sinonímia (Ilari e Geraldi, 1985; Fávero, 2009), hiperonímia e hiponímia (Ilari, 2002; Koch e Elias, 2009) e expressões nominais (Koch e Elias, 2009; Ilari, 2001), sempre relacionadas à referência (Cavalcante, 2012; Cavalcante, Rodrigues & Ciulla, 2003; Koch, Morato & Bentes, 2005; Neves, 2007). Foi desenvolvida uma análise de texto a partir desses conceitos, mostrando sua aplicabilidade em atividades possíveis no ensino de português na Educação Básica. A partir deste trabalho, pudemos perceber a relevância do campo semântico na construção de sentidos e de cadeias referenciais de um texto. Encarando esses conceitos dessa forma, pretende-se, então, colaborar para que o aprendiz seja capaz de produzir textos claros e compreensíveis, reconhecendo a importância da expressividade ao selecionarem-se palavras e expressões e dispô-las na sequência textual.

Palavras-chave: Análise Linguística; Campo semântico; Coesão textual; Referência

1. Introdução

Conforme sinalizado no resumo deste trabalho, o campo semântico é parcamente trabalhado no ensino de língua materna na Educação Básica. Na maioria das vezes, as tarefas escolares restringem-se a treinar a substituição de certas palavras por seus sinônimos ou antônimos. Dessa maneira, as nuances relacionadas ao contexto, as diferenças que decorrem dessas substituições lexicais e as questões relacionadas à referência são sistematicamente negligenciadas na escola. Isso deixa de lado fatores da coesão textual essenciais para análise do campo semântico e para a construção do texto.

Assim, aparece uma série de equívocos envolvendo os temas relativos a esse assunto, dentre os quais a crença de que existem sinônimos perfeitos e de que a substituição de um termo por outro equivalente só se pode dar por meio de sinônimos. Além disso, como as atividades escolares geralmente não são baseadas em textos, fica de fora desses estudos toda a importância do campo semântico na construção da cadeia referencial do texto e, conseqüentemente, na progressão das ideias, fator relacionado à coesão textual.

²⁸ Mestrando em Linguística pela UFPE (bolsista do CNPq), sob a orientação da Profa. Dra. Nelly Medeiros de Carvalho. Este trabalho foi desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lima (UFPE).

Tendo em vista tais abordagens pedagógicas no trato do campo semântico nas aulas de Língua Portuguesa, este artigo pretende mostrar como se podem desenvolver, em sala de aula, atividades que visem a trabalhar de maneira eficaz com os processos referenciais possibilitados pelos laços de sentido em textos. Procuraremos mostrar o conhecimento lexical do leitor/ produtor de textos como uma forma de estabelecerem-se redes de sentidos na língua (e nos textos, por consequência).

2. Fundamentação teórica

Segundo Antunes (2005, p. 47), a coesão textual é a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. Diversos são os mecanismos textuais responsáveis por essa propriedade. Ainda segundo a autora (*idem*), em análise das diferentes formas de desenvolvimento da coesão textual,

o procedimento da associação semântica entre palavras constitui, mais propriamente, a chamada coesão lexical do texto, pois atinge as relações semânticas (as relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico.

Para o mecanismo da coesão lexical, o produtor/leitor de textos usa diversos recursos linguísticos, sendo os principais o da sinonímia, o da hiperonímia, o da hiponímia e o das expressões nominais. Também Fávero (2009) aponta tais recursos como responsáveis pela reiteração dentro de um texto. Para ela, a reiteração ocorre quanto repetimos expressões num texto, o que pode acontecer exatamente com a mesma expressão ou com uma equivalente. Neste último caso, as expressões devem ser possuidoras de um mesmo referente.

Cabe, dessa forma, salientar aqui o que vem a ser cada um desses mecanismos linguístico-textuais e seu papel na referenciação de elementos, que ocorre textualmente via léxico, nesse caso. Além disso, também discutiremos de forma mais generalizada sobre o processo de construção de referentes em textos. Como nossa abordagem será voltada para atividades em sala de aula, explanaremos alguns conceitos básicos de ‘análise linguística’, doravante AL.

2.1 Sinonímia

Ilari e Geraldi (1985) apontam a sinonímia como “identidade de significação”, ressaltando que essa é uma relação que depende da contribuição de sentidos para um texto e do contexto (dos usos). Com Fávero (2009, p. 24), vemos que essa relação depende da “identidade referencial, pois a sinonímia não é um problema puramente léxico, mas textual”.

Vale salientar aqui um aspecto já bastante discutido quando se aborda o fenômeno da sinonímia: a inexistência de sinônimos perfeitos. Falar em sinonímia é falar em correspondência aproximada de sentidos entre expressões linguísticas. A

escolha, num texto, por uma ou outra forma lexical reflete, inclusive, as intenções pragmáticas do produtor desse texto.

2.2 Hiperonímia e hiponímia

Ilari (2002, p. 187) explica a natureza desses conceitos quando mostra que, “ao falar das mesmas realidades, podemos aplicar a essas realidades palavras que evocam conceitos mais ou menos abrangentes”. Aos conceitos mais abrangentes, mais genéricos dá-se o nome de ‘hiperônimos’; aos menos abrangentes, mais específicos, o de ‘hipônimos’.

Koch & Elias (2009) explicam a função referencial desses fenômenos: estabelecer um elo referencial no texto, especificando ou generalizando informações de um referente sobre outro.

2.3 Expressões nominais

São formas linguísticas constituídas de um determinante (definido ou indefinido) seguido de um nome, caracterizadas por selecionar uma das propriedades de um referente para retomá-lo (KOCH & ELIAS, 2009). A opção por uma expressão nominal reflete as intenções do produtor do texto, que escolhe, dentre as várias características do referente, aquela que melhor serve aos sentidos pretendidos pelo autor.

Segundo Ilari, “um dos meios mais usados para fazer referência a algum objeto num texto, consiste em usar uma descrição indefinida na primeira referência e descrições definidas [...] nas referências seguintes” (ILARI, 2001, p. 63).

2.4 Referenciação

Segundo Marcuschi (2007), a referência pode ser compreendida como aquilo que, na atividade discursiva e no enquadre das relações sociais, é construído num comum acordo entre os atores sociais envolvidos numa dada tarefa comunicativa. Sendo assim, o ato comunicativo envolve, necessariamente, a textualização do mundo, ou seja, a elaboração de informações e a construção / reconstrução do real por meio da linguagem, constituindo, assim, objetos-de-discurso (KOCH, 2005). São os referentes ao mundo externo ao texto que nele entrarão para constituir os elementos formadores da materialidade linguística.

A ocorrência de uma expressão referencial não tem como função única a recuperação ou a indicação de um antecedente no mundo ou a localização de um determinado objeto no mundo, mas, uma vez que é construída conforme as necessidades interacionais dos interlocutores, recupera informações compartilhadas e consolidadas pelos sujeitos.

Partindo do pressuposto de que os objetos-de-discurso são instituídos na e pela interação linguística, Neves (2007) destaca dois modos de construção da rede referencial de um texto: o construtivo, pelo qual o falante usa um termo para que o

ouvinte construa um referente novo e por fim registre-o no seu modelo mental; e o identificador, pelo qual o falante usa um termo para que o outro identifique um referente que já de algum modo está disponível.

Para Marcuschi (2007), a referenciação construída na relação face a face envolve muito menos o componente linguístico e muito mais um trabalho conjunto num contínuo processo de interação, pleno de inferências realizadas no ato da enunciação. Apesar de enfatizar a relação face a face, o autor estende o conceito para qualquer tipo de enunciação, tanto escrita quanto falada, destacando a necessidade de se compreender que a cadeia referencial é obtida sempre de forma interativa.

2.5 Análise linguística

Feitas as considerações sobre as bases teóricas que servirão para análise do texto em questão, partiremos para uma reflexão acerca do ensino dos temas relativos ao campo semântico. Trabalharemos com o conceito de análise linguística, que, segundo Mendonça (2006), pretende substituir o velho e tradicional modelo de ensino de gramática por práticas que “possibilitariam a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (p. 204). Essa abordagem aparece como parte das mudanças observadas como necessárias no ensino de língua materna. Ainda segundo a mesma autora (*op. cit.*),

o ensino de gramática constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Nas últimas duas décadas, entretanto, vem se firmando um movimento de revisão crítica dessa prática, ou seja, vem-se questionando a validade desse ‘modelo’ de ensino, o que faz emergir a proposta da prática de análise linguística (AL) em vez de aulas de gramática. (p. 199).

A proposta norteadora em nosso trabalho será, então, a de mostrar como, no contexto de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa, são trabalhadas as questões de referenciação ligadas ao léxico.

Observamos, a partir do cotejo da literatura linguística feito aqui, que ‘sinonímia’, ‘hiperonímia e hponímia’ e ‘expressões nominais’ configuram entre os responsáveis pela referenciarão por campo semântico em um texto. Isso poderá ser comprovado nas análises que faremos mais adiante. Tal fenômeno linguístico ocorre nos processos textuais de compreensão e escrita, sendo, por isso, de grande valia ao produtor/leitor de textos em formação o (re)conhecimento de como ele se dá. O léxico se mostra, então, forte ferramenta para o trabalho com AL, uma vez que contribui significativamente para a construção das ideias e da coesão no texto. Com o intuito de oferecer uma alternativa para o trabalho com essa temática na sala de aula, a seção a seguir trará de uma série de comentários acerca dos fenômenos textuais aqui focalizados, mostrando possibilidades de aplicação pedagógica de cada um.

3. Análise de dados

Será feita, a seguir, a análise do texto “Carla Perez perde seguro do bumbum”, publicado no jornal *Diario de Pernambuco* (Recife-PE), no dia 21/02/1998, e reproduzido aqui:

Carla Perez perde seguro do bumbum

Os homens que sonhavam em chegar mais perto do bumbum mais famoso do Brasil neste Carnaval podem esquecer: o traseiro de Carla Perez será duplamente protegido das mãos bobas para evitar prejuízos à bem-sucedida carreira da dançarina. Por uma falha ainda sem explicação, os assessores da loira de *É o Tchan* deixaram de pagar as prestações do seguro da parte de seu corpo que alimenta fantasias de dez entre dez executivos, trabalhadores, profissionais liberais e empresários. Sem seguro, os empresários da moça vão apelar para os seguranças.

O prêmio da apólice era de R\$ 5000,00 e apenas três parcelas de R\$ 800,00 foram pagas. Com o bumbum segurado, Carla receberia uma bolada (R\$ 2,3 milhões) em caso de qualquer acidente sério com a região glútea durante suas apresentações. [...] A cláusula especial para o caso de perda total dos quadris pulou de 20% para 50% cada nádega, ou seja, 100% do bumbum. A medida foi tomada porque sempre existe o risco de um maluco queimar seu traseiro com um cigarro ou de algum alucinado atentar contra a integridade deste verdadeiro patrimônio nacional, que certamente teria um lugar cativo nas telas do pintor Di Cavalcanti, um apaixonado pelo tema.

Fonte: *Diario de Pernambuco*, 21/02/1998.

Nesse texto, o autor retoma de diferentes formas os dois referentes principais: ‘Carla Perez’ e ‘bumbum’. Tais referentes são construídos, como veremos adiante, de acordo com o modo identificador de formação da rede referencial. Pretende-se aqui mostrar como o professor poderia explorar tais retomadas no estudo da coesão textual e do campo semântico em sala de aula. As análises seguintes podem ser exploradas, sobretudo, no Ensino Médio, nível em que os alunos já têm uma maturidade linguística maior para compreender certos fenômenos textuais. Segue um quadro que esquematiza tais retomadas.

	Carla Perez	Bumbum
Sinonímia	-	‘quadris’ ‘traseiro’ ‘nádega’

Hiperonímia/ Hiponímia	‘dançarina’	
Expressões Nominais	‘a loira de <i>É o Tchan</i> ’ ‘a moça’	‘o bumbum mais famoso do Brasil’ ‘o traseiro de Carla Perez’ ‘a parte de seu corpo que alimenta fantasias de [...] empresários’ ‘a região glútea’ ‘esse verdadeiro patrimônio nacional’ ‘o tema’

Quadro 1 - Referenciação por campo semântico no texto “Carla Perez perde seguro do bumbum”.

Vale salientar que há, no texto, outras formas de retomada dos referentes em questão, mas o objetivo do presente trabalho é focalizar apenas os fenômenos relacionados ao campo semântico. Por isso, trataremos unicamente, aqui, da sinonímia, da hiperonímia, da hiponímia e das expressões nominais.

3.1 Sinonímia

Com relação ao referente ‘Carla Perez’, não foi encontrada nenhuma retomada por meio de sinônimos. Talvez esse fato tenha ocorrido por ser tal referente um substantivo próprio, o que dificulta a existência de uma outra forma linguística que estabeleça uma relação sinonímica com ele.

Já o referente ‘bumbum’ foi retomado duas vezes por sinônimos. Em relação à forma ‘quadris’, percebemos seu uso quando o autor trata do contrato feito pela dançarina, fazendo comentários sobre o que constava em tal contrato. Ele utiliza, portanto, um termo mais formal, termo este que provavelmente estava expresso dessa forma no documento e, por isso, foi retomado no texto. Em contrapartida, o uso do termo ‘traseiro’ já mostra outra intenção do autor, que não a de fazer um registro mais formal. Ele lança mão do termo quando vai explicar ao leitor o motivo pelo qual o contrato foi feito. Esse termo familiariza mais o leitor com a explicação, o que facilita o entendimento.

A partir da percepção de tais usos, vemos que o uso dos sinônimos não é feito de forma aleatória por um produtor de textos. Tomando esse texto como base, o professor poderia levar seus alunos a refletir sobre tais usos (e tais contextos de usos), reflexão que seria aplicada na produção de um outro texto. Depois de feita essa atividade, os alunos poderiam ser levados a pesquisar o uso dos sinônimos em outros textos de seu cotidiano, podendo até relacionar esse uso com os gêneros textuais aos quais pertencem os textos.

3.2 Hiperonímia e Hiponímia

O que pode ser observado no tangente ao uso dessas formas linguísticas foi sua aplicação quando se pretende passar uma noção de conjunto, uma relação parte-todo que envolva aquele referente retomado. Para retomar ‘Carla Perez’, o autor usa o hiperônimo ‘dançarina’, querendo situá-la como um elemento do conjunto das dançarinas. Essa é uma forma de caracterizar o referente (hipônimo), uma vez que, dada a informação, o leitor associará a ele todas as características daquele conjunto (hiperônimo).

Analisando tais nuances no texto, o professor pode levar o aluno à reflexão acerca dos sentidos pretendidos e da funcionalidade dessa noção de conjunto estabelecida pela hiperonímia e pela hiponímia, tanto na produção quanto na compreensão textual. Dessa forma, o professor poderia solicitar aos alunos que selecionassem textos com o objetivo de verificar a ocorrência e o grau de hierarquia dessas formas linguísticas, bem como a possibilidade ou não de mudança de sentido decorrente da ordem em que as mesmas aparecem no texto.

3.3 Expressões Nominais

Como pode ser constatado, o maior número de retomadas feitas no texto foi por meio das expressões nominais definidas. Esse uso justifica-se pelo fato de que, além de retomar um termo, tais expressões acrescentam alguma informação a respeito do referente. Além disso, a escolha dessas expressões nos revela a imagem que o autor quer passar a respeito do referente. As expressões nominais são, então, um artifício valioso num gênero textual como o em questão: uma notícia, que pretende informar algo sobre determinado tema de forma quase sempre detalhada, perpassando sempre a opinião do autor sobre aquele tema nas entrelinhas do texto.

O termo ‘bumbum’ é o que possui o maior número de retomadas, por se tratar do tema central da notícia e, portanto, eixo central a partir do qual serão construídas as relações semânticas e coesivas no texto através das expressões. Como as expressões nominais retomam e acrescentam dados novos às informações, ‘bumbum mais famoso do Brasil’ e ‘o traseiro de Carla Perez’ são tomadas no texto como equivalentes. Para que essa referência seja feita, o leitor vale-se de seu conhecimento de mundo. Esse conhecimento também é requerido quando se usa ‘loira de É o Tchan’ para se referir à Carla Perez. Já ‘moça’ só tem um único referente possível no texto.

Todas essas expressões mantêm a unidade temática da notícia, apresentando também maior ou menor grau de formalidade (‘o traseiro de Carla Perez’ e ‘região glútea’) de acordo com a situação comunicativa: ‘região glútea’ é um termo utilizado para se referir à parte do corpo da dançarina contemplada na cláusula do seguro.

Observando com seus alunos os usos acima especificados dessas expressões e refletindo sobre as intenções presentes nas escolhas feitas pelo autor em cada uma das expressões, o professor poderia propor aos alunos que eles fizessem a própria lista com as expressões que lhes fossem mais importantes ou convenientes. Depois de debatidas as expressões escolhidas pelos alunos, eles seriam levados a reescrever o texto,

colocando seu ponto de vista acerca da escolha das retomadas usadas. Eles empregariam as expressões por eles desenvolvidas na produção desse novo texto.

4. Considerações Finais

É necessário que o trabalho com campo semântico em sala de aula possibilite ao aluno uma melhor compreensão do processo de atribuição de sentidos através da substituição ou retomada de referentes. Dessa forma, o aluno será capaz de produzir textos relevantes, reconhecendo a importância da expressividade ao se selecionar palavras/expressões e dispô-las na sequência textual.

Um ponto que merece ser discutido aqui diz respeito à data de publicação do texto, há 15 anos. Trabalhado nos dias de hoje, certamente ele trará dúvidas aos alunos da Educação Básica, que não devem dispor do conhecimento de mundo necessário para a interpretação completa do texto. Esse fato também merece ser trabalhado em sala, pois prova a importância de informações extratextuais para obtenção da coerência textual.

Neste artigo, discorreremos um pouco sobre como conceitos típicos examinados em Semântica e em Lexicologia podem ser abordados em sala de aula. Trouxemos, basicamente, análises de um texto com foco para os fenômenos linguísticos da sinonímia, da hiperonímia, da hiponímia e das expressões nominais. Tais análises vieram acompanhadas de sugestões didáticas para o tratamento do campo semântico nas aulas de língua materna.

Vale salientar, no entanto, que não pretendemos encerrar aqui as possibilidades para o trabalho pedagógico com a Semântica. As experiências no cotidiano escolar certamente trarão outras ideias de atividades possíveis a partir, inclusive, do mesmo texto analisado aqui. Cabe ao professor procurar constantemente realizar um trabalho que mostre em sala a relevância do estudo da língua para compreensão do processo da interação verbal. Só assim as aulas de português serão realmente significativas.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012 (Coleção Linguagem & Ensino).

_____; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção clássicos da linguística)

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atos de referenciação na interação face a face. In: _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 104-123.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: _____. BUNZEN, Clecio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2007.

A PRESSUPOSIÇÃO DINÂMICA EM TEXTOS JORNALÍSTICOS: UMA DESCRIÇÃO DO COMPONENTE LINGUÍSTICO ATRAVÉS DA ANÁLISE DINÂMICA DA PRESSUPOSIÇÃO²⁹

Iracelane Ferreira da Silva OLIVEIRA (UFPB)³⁰

Ercilene Azevedo Silva PESSOA (PROLING – UFPB)³¹

Maria Leonor Maia dos SANTOS (UFPB)³²

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de apresentar uma análise da pressuposição dinâmica em notícias esportivas, apontar como vão sendo alteradas as informações pressupostas e de que maneira isso contribui para o desenvolvimento textual coeso e coerente. O nexos semântico da pressuposição funciona como recurso textual capaz de estabelecer coesão, coerência e progressão ao texto. A pressuposição é uma informação implícita marcada linguisticamente por expressões, *ativadores de pressupostos*, que pode estar presente em períodos simples e ser, ou não, projetada aos períodos complexos. A semântica dinâmica considera os pressupostos além da dimensão do período, vê a pressuposição no todo textual, observando a relevância da permanência, cancelamento ou atualização das informações pressupostas. É importante destacar que os pressupostos são informações que só podem ser entendidas de forma clara se considerado o contexto situacional em que são produzidos, assim, são as informações compartilhadas pelos falantes no *background* que permitem conhecer informações pressupostas. Nossa análise da pressuposição se dará com base nos estudos sobre semântica dinâmica e terá como corpus dois textos colhidos na seção de esportes do site *Folha de S.Paulo*. A opção por esse tipo de texto se deu pelo desejo de mostrar o fenômeno da pressuposição dinâmica em situações reais de uso, e a notícia esportiva configura um excelente exemplar de comunicação verbal contemporânea, pois, atual e de grande acesso, é representação de um gênero em uso. Os procedimentos de análise apontaram a presença de pressuposições iniciais importantes, essas pressuposições se mantinham em alguns casos, enquanto eram canceladas em outros. No decorrer da análise tentaremos apontar de que forma essa dinâmica pressuposicional contribui para a construção do texto.

Palavras-chave: Pressuposição. Semântica dinâmica. Linguística.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a pressuposição dinâmica em notícias esportivas, veiculadas pelo Jornal Online Folha de São Paulo. Pretendemos por meio da análise das notícias, apresentar o comportamento das informações pressupostas no desenvolvimento coeso e coerente do texto, destacando suas características básicas.

²⁹ Este artigo é um recorte da pesquisa, ainda em andamento, da dissertação de mestrado – Pressuposição: da sentença ao texto - a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB - PROLING.

³⁰ Graduada em Letras e Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco – UPE; mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB – PROLING.

³¹ Graduada em Letras pela UFPB, Especialista em Ciências da Linguagem com ênfase em EAD pela UFPB, mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB – PROLING.

³² Doutora em Linguística pela UFSC, e professora adjunta da UFPB.

O estudo da pressuposição dinâmica, feito por nós nesse trabalho, justifica-se pelo papel significativo na construção textual que este nexos semântico desempenha. A pressuposição pode ser responsável por promover a recorrência semântica, evitando a repetição e estabelecendo a progressão textual, contribuindo assim para a coesão e coerência.

As informações pressupostas podem ser consideradas como suposições que funcionam como pano de fundo de uma asserção, isto é, podem representar informações que, mesmo não ditas explicitamente, pertencem ao fundo de informações dos interlocutores, e apontam as possibilidades de progressão textual, à medida que funcionam como suporte para a aceitação, ou não, de novas informações no texto.

O contexto situacional em que são produzidos os pressupostos configura a condição básica para que estes sejam compreendidos claramente, isto é, faz-se necessário para a inferência do que está dito implicitamente no discurso o *conhecimento compartilhado* (proposições que são aceitas tanto por falante quanto por ouvinte, e compõem fundo conversacional).

É necessário, então, considerar, como afirma Ducrot (1987), que os pressupostos são “o pano de fundo da conversação”, e que sem o domínio das informações pressupostas, as informações dadas correm o risco de não serem compreendidas.

Os pressupostos podem ser ativados, ou mesmo cancelados, por algumas expressões. São marcas linguísticas das informações implícitas, que caracterizam os pressupostos e sinalizam sua presença no texto. Os chamados *gatilhos* são expressões que ativam os pressupostos, eles são responsáveis por ativar a pressuposição, mas não são detentoras dessas informações, apenas ativam uma informação que, na verdade, já faz parte do conhecimento compartilhado.

Os ativadores de pressuposição, descrições definidas, alguns verbos em especial (factivos, implicativos, iterativos, de mudança de estado), sentenças clivadas, expressões temporais, não criam os pressupostos, eles apenas acionam informações pressupostas já existentes.

Outras expressões, no entanto, tem a característica de funcionar como *bloqueio*, cancelando a pressuposição, mesmo com a presença de *gatilhos*. É o que acontece, por exemplo, como os *verbos de dizer* (*disse, afirmou, declarou, etc*).

Os estudos linguísticos sobre o nexos semântico da pressuposição tratam, também, de expressões que podem tanto ativar quanto cancelar pressupostos, são os *filtros*, estes conforme Chierchia (2003) funcionam como peneiras, deixando passar alguns pressupostos enquanto cancelam outros.

Os pressupostos são projetados podendo passar de uma sentença simples a uma sentença complexa, e ainda ser projetados de uma a outra sentença, dentro do texto. Partindo da observação desse comportamento pressuposicional além da sentença, propomos, com base na Semântica Dinâmica, fazer uma descrição dos pressupostos linguísticos e de sua evolução na construção da notícia esportiva.

Para a análise, selecionamos dois textos de uma série sobre a Copa das Confederações FIFA, retirados da seção de esportes do site *Folha de São Paulo*. Selecionado o *corpus*, investigamos a presença de pressuposição através dos ativadores, em seguida verificamos a atualização dos contextos na progressão textual da notícia, e na dinâmica de atualização, quais marcas possibilitaram manter, bloquear, ou atualizar o pressuposto inicial, colaborando para a coesão e coerência dos textos.

2. Pressuposição: considerações iniciais

A pressuposição é um fenômeno linguístico que ocorre entre as sentenças de uma língua, e faz parte do conhecimento intuitivo dos falantes (ver OLIVEIRA 2001, p.84). No exercício da comunicação informações que não são colocadas explicitamente podem ser inferidas das sentenças, e os pressupostos são exemplos disso, pois constituem informações implícitas aceitas como conhecimento compartilhado pelos falantes num dado momento do discurso.

A informação pressuposta, considerada por Ducrot (1987) como o pano de fundo da conversação, funciona como condição para que as informações novas (o chamado *posto*) sejam aceitas, e para que as informações acrescentadas ao texto sejam compreendidas e possam soar naturais. Segundo Moura (1999, p.13), “*a aceitação da verdade do posto leva à aceitação da verdade do pressuposto*”, o que significa que as informações postas e pressupostas apresentam dependência significativa. Isto quer dizer que quando aceitamos a pressuposição podemos aceitar o posto, mas se não aceitamos a pressuposição não é possível que o posto seja aceito.

Vamos tentar entender melhor com os exemplos:

(1) Alice parou de comer carne vermelha.

(1a) pp. Alice comia carne vermelha.

O fato de que Alice comia carne vermelha pode ser inferido de (1), já que se for verdadeiro que Alice parou de comer carne vermelha, é necessário que seja também verdadeiro que ela comia carne vermelha (1a), do contrário, não faria sentido algum a afirmação em (1). Dessa forma, percebemos que o posto (1) e pressuposto (1a) mantêm dependência significativa, um condicionando a verdade do outro.

Uma característica da pressuposição, que a difere de outros nexos semânticos, é que ela se mantém mesmo que a sentença que a veicula seja negada. Dessa forma podemos dizer que um conteúdo que está presente tanto na sentença quanto em sua negação é um pressuposto (ver ILARI 2010, p 85). Mas a pressuposição não é resistente apenas à negação, ela também se mantém nas versões interrogativa e hipotética. Vejamos isso nos exemplos desenvolvidos de (1):

(1b) Alice não parou de comer carne vermelha.

(1c) Alice parou de comer carne vermelha?

(1d) Se Alice parou de comer carne vermelha ela está cuidando da saúde.

(1b) – (1d) pp. Alice comia carne vermelha.

O que podemos notar nos exemplos (1b), (1c) e (1d), é que as versões negativa, interrogativa e hipotética de (1) mantiveram o pressuposto (1a). Esse teste, chamado por Chierchia (2003) teste P-família, configura uma forma empírica de caracterizar a

pressuposição e distingui-la de outros tipos de inferência, além disso, confirma que a pressuposição faz parte do fundo conversacional e deve ser considerado para uso apropriado da sentença.

Apesar de a pressuposição fazer parte das informações que estão no nível implícito das sentenças, algumas expressões responsáveis pela ativação de pressupostos podem aparecer explicitamente e ajudar a identificar essas informações contidas no fundo conversacional. Levinson (2007) apresentou uma lista desses *ativadores de pressuposição*. É importante destacar que essas expressões são responsáveis, apenas, por ativar os pressupostos, indicando sua presença. É o caso do *verbo de mudança de estado*, parou, no exemplo (1), ele está presente explicitamente na sentença funcionando como ativador da informação implícita, o pressuposto (1a), que na verdade já existia no conhecimento compartilhado. Outros exemplos de acionadores de pressuposição: *verbos factivos, verbos implicativos, sentenças clivadas, iterativos, expressões temporais*.

No desenvolvimento do texto a pressuposição presente nas sentenças simples pode passar às sentenças complexas, é o que se chama *projeção da pressuposição*. Nos estudos sobre a projeção são considerados os pressupostos dos períodos simples (sentenças de uma oração) e em que condições eles são ou não preservados nos períodos compostos (sentenças com mais de uma oração). Alguns mecanismos são responsáveis por essa projeção, ou por seu cancelamento: *furos, bloqueios, filtros*, são termos usados para nomear expressões que podem tanto funcionar como *gatilho*, acionado a projeção, quanto funcionar como *bloqueio*, cancelando a pressuposição e impedindo que ela se projete.

Mecanismos responsáveis pela projeção, os *furos* permitem que a pressuposição vá da sentença simples à complexa, mantendo o conteúdo comum ao conhecimento compartilhado. São exemplos recorrentes de *furos* a negação, os operadores modais e os verbos factivos. Na sentença abaixo, que nos servirá de exemplo, o factivo *arrependerei* deixa passar a pressuposição *aceitei sua proposta*, permitindo que ela se projete.

(2) Nunca me arrependerei de ter aceitado sua proposta.

Impedindo que as pressuposições se projetem, os *bloqueios* fazem ordem inversa dos *furos*. São mecanismos que impedem que a informação pressuposta seja dada como certa, pois sinalizam que o conteúdo pressuposto não é assumido pelo locutor. São instrumentos comuns de bloqueio os verbos de dizer. No exemplo que segue, a forma verbal *disse* impede que o pressuposto da sentença subordinada seja aceito como verdade.

(3) O ministro disse que continuava honrando seus eleitores.

Os *filtros* podem tanto bloquear quanto permitir que a pressuposição se projete, por isso necessitam de uma análise mais cuidadosa e contextual. Casos recorrentes de *filtro* são a disjunção *ou* e a conjunção *e*. Os exemplos que seguem trazem casos em que a conjunção *e* funciona como filtro, primeiro bloqueando o pressuposto em (4), e depois deixando acontecer a projeção em (5). Ver Moura (1999, p.49-50)

- (4) Alguns alunos gostam do novo diretor e ele está feliz por haver alunos que gostam dele.
- (5) O diretor parou de fumar e está muito feliz por ter deixado o cigarro.

Mas a pressuposição pode ir além da projeção nas sentenças complexas, ela pode avançar no texto e ser mantida, cancelada ou atualizada. É o que demonstram os estudos de Semântica Dinâmica, por meio da análise de atualização de contexto.

3. Dinâmica e pressuposição

Vimos as pressuposições como recurso de identificação do conteúdo das sentenças. Na abordagem dinâmica as pressuposições passam se caracterizar pela contribuição que podem dar para a atualização de contexto. Isto quer dizer que a contribuição semântica da pressuposição vai além das sentenças, pois o seu potencial assertivo, que se inicia nas sentenças simples, pode mudar um contexto por meio das informações pressupostas. Assim, as pressuposições que podem projetar-se das dentro dos períodos, das sentenças simples às complexas, podem ir mais longe e contribuir para a conexão das informações dentro do texto, à medida que indicam as possibilidades de atualização do conhecimento compartilhado.

Partindo do potencial assertivo das sentenças é possível definir as condições de verdade das informações, estas serão mantidas se forem verdadeiras ou canceladas se as condições de verdade não forem satisfeitas. Para Chierchia (2003, p.590) o potencial assertivo de uma sentença é condicionado pela pressuposição:

O potencial assertivo pode ser pensado como uma operação que nos leva de contextos (estados de informação) a novos contextos (estados de informação). As pressuposições das sentenças são condições que um texto deve satisfazer para que o potencial assertivo da sentença possa aplicar-se, levando a uma atualização do estado de informação correspondente.

Na dinâmica de contextos, as sentenças agem sobre as situações como se fossem peneiras, dessa forma permitem que algumas informações pressupostas se mantenham ao mesmo tempo em que excluem outras. Os pressupostos que se mantêm são os que representam situações em que as sentenças podem ser consideradas verdadeiras. Numa abordagem dinâmica da pressuposição o centro do estudo está na atualização. O que importa é avaliar como uma sentença pode mudar um determinado contexto.

Na progressão de um texto as informações vão aparecendo de forma sequencial, e o contexto apresentado inicialmente é atualizado podendo se manter ou mesmo ser cancelado para dar lugar a um novo. Isto acontece porque as informações acrescentadas ao texto permitem algumas interpretações, ao mesmo tempo em que eliminam outras, e a abordagem dinâmica da pressuposição possibilita uma análise desse processo.

O objetivo dessa abordagem da pressuposição é analisar as pressuposições comuns entre os agentes do discurso e o potencial de atualização, que pode excluir contextos incompatíveis. Ou seja, numa análise dinâmica devemos observar que quando

uma nova informação é acrescentada ao discurso ela restringe o contexto a uma configuração, ao mesmo tempo exclui as proposições incompatíveis com a informação nova. Consideramos, então, as condições de verdade das sentenças, e o potencial que têm para mudar um contexto.

Nessa perspectiva, interpretar uma sentença é identificar como ela muda um contexto partindo de uma informação nova que permita a atualização dos estados de informação. As observações sobre os estados de informação do contexto voltam-se para o potencial assertivo, apontando as possibilidades de atualização que permanecem abertas num contexto atualizado. Observemos essa dinâmica nos exemplos abaixo.

- (6) Os alunos do 2º ano chegaram cedo à sala 23.
- (6a) Existe um referente designado pela descrição definida *os alunos do 2º ano*
- (6b) Existe um referente designado pela descrição definida *a sala 23*
- (6c) Os alunos do 2º ano chegaram à sala 23
- (6d) Há alunos do 2º ano na sala 23.
- (7) Os alunos do 2º ano chegaram cedo à sala 23 e se dirigiram à sala ao lado para realizar as provas.

Os exemplos (6) e (7) ilustram como os estados de informação podem ser atualizados eliminando situações em que as informações deixam de ser verdadeiras. Podemos notar que em (6) os pressupostos (6a) – (6d) constituem informações possíveis no contexto dado, pois são asserções aceitas no background e necessárias para a compreensão da sentença (6). Quando a sentença se altera e temos (7), o contexto se atualiza e nem todos os pressupostos podem ser mantidos e aceitos como adequados ao novo contexto. O que percebemos é que com a atualização em (7) o que estava pressuposto em (6d) já não é mais válido, pois a atualização eliminou essa possibilidade de interpretação.

Os exemplos acima podem servir para reforçar o conceito de pressuposição dinâmica em nossa discussão. Consideramos que já é possível entender que a pressuposição é um elemento capaz de determinar a permanência das asserções de uma sentença, ou o cancelamento delas. Para Stalnaker (1978), a pressuposição, no sentido dinâmico, é aceitação do que se pressupõe como verdade, é supor que outros envolvidos no discurso também aceitam a verdade do que está pressuposto, mesmo antes da efetuação do ato linguístico.

As pressuposições formam um conjunto de estados de informação que determina quais são as possibilidades de se aceitar um contexto. Elas apontam as asserções que têm o potencial para continuar aceitas numa situação nova. Dessa forma, a pressuposição estabelece limites para a situação linguística, sendo necessária ao conhecimento dos participantes do discurso para que possa se estabelecer de maneira eficaz o ato comunicativo dentro de um contexto.

4. Notícia esportiva e pressuposição dinâmica: análise dos dados

As notícias que servirão de corpus neste artigo, fazem parte de uma série sobre a Copa das Confederações FIFA, no Brasil, retiradas do site *Folha de São Paulo*. A princípio coletamos, entre os dias 19/06/13 e 30/06/13, um total de 12 notícias sobre o torneio.

Optamos por este gênero por acreditar na importância de analisar os fenômenos linguísticos em situações reais de uso, e a notícia parece-nos um bom recurso para isso, pois constitui um importante lugar na comunicação verbal contemporânea. Segundo Lage (1997) a ênfase no jornalismo está na informação, que precisa ser processada em escala industrial e para consumo imediato. Exemplo disso são as notícias esportivas que são criadas num contexto de grande movimento, já que os esportes acontecem em ritmo acelerado, as notícias sobre eles necessitam de rapidez para satisfazer aos leitores com informações em tempo quase real.

Para escolha dos textos, inicialmente, fizemos uma observação da ocorrência de pressupostos discursivos e de sua projeção na evolução do texto. Partindo da observação inicial selecionamos duas notícias, a saber: *Brasil volta a palco onde sofreu uma de suas piores vaias disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/folhanacopa/2013/06/1299460-brasil-volta-a-palco-onde-sofreu-uma-de-suas-piores-vaias.shtml>*, a qual chamaremos **texto 1** e *Contra o Uruguai, seleção reencontra o Mineirão e teme onda de protestos, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/folhanacopa/2013/06/1301392-contr-o-uruguai-selecao-reencontra-o-mineirao-e-teme-onda-de-protestos.shtml>*, a qual chamaremos **texto 2**.

Nossa análise tomou como ponto de partida a busca pela pressuposição das sentenças simples, destacando as palavras ou estruturas responsáveis por ativar pressupostos. Na sequência consideramos a presença da projeção em sentenças encaixadas. Enfim, avançamos para análise da atualização de contextos, pontuando a presença ou não desses fenômenos, e chegando, quando o texto permitir, à pressuposição dinâmica.

Texto 1: Brasil volta a palco onde sofreu uma de suas piores vaias

(8) *Brasil volta a palco onde sofreu uma de suas piores vaias*

(8a) O Brasil já esteve no palco e lá sofreu uma de suas piores vaias

O pressuposto inicial do **texto 1** é acionado pela expressão iterativa, *volta*, em (8), que ativa a pressuposição (8a), devemos concordar que só se pode voltar de onde se esteve presente, assim o Brasil, já esteve nesse palco e lá foi vaiado pela torcida. Notamos também que a pressuposição ativada na primeira oração é projetada para a segunda sentença com a ajuda da expressão *onde sofreu* que desempenha papel anafórico e estabelece coesão.

(9) *Líder do Grupo A da Copa das Confederações, com duas vitórias em duas partidas, a seleção brasileira enfrentará a Itália com casa cheia neste sábado, na Arena Fonte Nova.*

(9a) Há um líder do grupo A da Copa das Confederações – o Brasil.

(9b) Existe uma seleção brasileira

(9c) Existe uma Arena Fonte Nova – o palco

A sentença (9) inicia o progresso do texto apresentando novos pressupostos que desempenham o papel de acrescentar esclarecimentos sobre o pressuposto inicial (8). Atentando para o plano de fundo das informações podemos notar que (9a) aparece com o papel de dizer quem é o Brasil de (8), ele é *o líder do grupo A da Copa das Confederações*. (9b) reforça quem é esse líder, *a seleção brasileira*, enquanto (9c) se encarrega de entregar a informação de que a *Arena Fonte Nova* é o palco ao qual o Brasil voltará. Essas primeiras observações levam-nos a crer que informações que se somam têm o papel de enriquecer o contexto, acrescentando e esclarecendo dados importantes para o conhecimento compartilhado.

(10) *O cenário de festa e esperança do torcedor em nada lembra o encontrado pela seleção na última vez em que jogou uma partida válida por um campeonato oficial no estádio.*

(10a) O cenário anterior era ruim.

As informações contextuais da sentença (10) mantêm o pressuposto inicial de (8), no entanto, a informação posta, *o cenário de festa e esperança do torcedor*, pode anular uma possível intuição de que o palco/cenário seria novamente ruim e sujeito a vaias. Temos um novo contexto, dessa vez positivo, talvez seja um primeiro sinal do contexto dinâmico.

(11) *Na Copa América de 1989, os baianos receberam o Brasil do técnico Sebastião Lazaroni da pior forma possível: arquibancadas vazias, enxurrada de vaias, bandeiras rasgadas e até ovos arremessados contra os jogadores.*

A sentença (11), assim como os parágrafos que a seguem no texto, não apresentam pressupostos marcados, no entanto cumprem o papel de esclarecer como se deu o que está pressuposto em (8), *as vaias recebidas pelo Brasil naquele palco*. Ao mesmo tempo apresenta outro contexto, não o da Copa das Confederações-2013, mas o da Copa América-1989, temos uma atualização de contexto. Vale acrescentar que por diversas vezes a análise dessa pesquisa esteve ancorada no pressuposto contextual, dada a necessidade do gênero de salvaguardar-se de responsabilidades pelo dizer. Para Nascimento (2009), essa tentativa de isentar-se da responsabilidade de dizer, que acontece nas notícias, trata-se de uma estratégia argumentativa, entre tantas outras, que caracterizam o texto jornalístico.

(12) *O cenário hostil encontrado nos jogos contra Venezuela (vitória de 3 a 1), Peru (0 a 0) e Colômbia (0 a 0) era resultado da péssima fase da equipe, que havia acabado de retornar de uma desastrosa excursão pela Europa.*

(12a) Houve um cenário hostil nos jogos contra Venezuela, Peru e Colômbia.

(12b) A equipe esteve numa desastrosa excursão pela Europa.

Em (12) dois pressupostos marcados aparecem ainda para acrescentar novos contextos ao pressuposto de (8). Primeiro a descrição definida, *o cenário hostil*, ativando (12a), os jogos realizados no palco onde o Brasil foi vaiado, depois o iterativo *retornar*, ativando (12b), responsável por justificar o cenário de hostilidade encontrado pela equipe brasileira.

(13) *A opção de Lazaroni de deixar o atacante Charles Baiano, ídolo do Bahia, na reserva só serviu para alimentar a fúria da torcida, que pedia a cabeça do técnico durante os jogos.*

(13a) Há um ídolo do Bahia, o atacante Charles Baiano.

(13b) Os baianos queriam que seu ídolo jogasse. – pressuposto contextual

A análise da sentença (13) apresenta dois pressupostos, um linguisticamente marcado, a descrição definida *o atacante Charles Baiano*, que ativa a informação pressuposta (13a), e outro não marcado, um pressuposto contextual naturalmente aceito no background em (13b). Ambos esclarecedores do pressuposto inicial (8) eles reforçam os motivos apresentados em (12) para o cenário hostil.

Analisando as pressuposições no **texto 1** constatamos as informações veiculadas passeiam por dois planos de fundo diferentes, dois contextos que se alternam dinamicamente, primeiro um contexto em que o Brasil volta a um palco onde foi tratado com hostilidade e vaiado, esse contexto cria uma intuição de que o Brasil será hostilizado novamente, essa intuição, ou asserção, não é satisfeita pelas informações que surgem e o contexto é alterado de acordo com os novos pressupostos, o Brasil é recebido com festa e esperança pelo torcedor. O contexto se altera novamente, voltando ao contexto inicial por meio de uma série de informações postas e pressupostas sobre o que causou o clima de hostilidade sofrido pelo Brasil e mencionado já no título da notícia.

Texto 2: Contra o Uruguai, seleção reencontra o Mineirão e teme onda de protestos

(14) *Contra o Uruguai, seleção reencontra o Mineirão e teme onda de protestos*

(14a) Seleção já encontrou antes o Mineirão

(14b) Há uma onda de protestos

O **texto 2** apresenta como pressuposto inicial, (14a), ainda no título da notícia, (14), acionado pela expressão iterativa, *reencontra*, que ativa a informação, *a seleção já encontrou o Mineirão*, o que constitui um pressuposto marcado linguisticamente por uma expressão ativadora. Ainda em (14) é possível inferir a pressuposição de que *existe uma onda de protestos*, e que a seleção está temerosa quanto a isso. Essa pressuposição,

(14b), apesar de marcada pela incerteza atribuída ao verbo *temer* (*já que é possível que se tenha temor tanto de algo que já aconteceu, quanto de algo que pode estar por vir*), pode ser esclarecida com base no conhecimento compartilhado pelos leitores da notícia, na época de sua publicação, uma vez que era aceito no background a existência de vários protestos pelo país. Poderíamos então dizer que temos aqui um caso de pressuposto contextual, ou pressuposição pragmática.

(15) *A seleção brasileira decide hoje uma vaga na final da Copa das Confederações contra o Uruguai, às 16h, em Belo Horizonte, cidade onde o time levou a última grande vaia e que vive sob forte tensão nos últimos dias em razão de uma onda de protestos.*

(14a) O time já levou uma grande vaia antes na cidade de Belo Horizonte.

Em (15) a expressão *última grande vaia* aciona a pressuposição, *o time já levou uma grande vaia em Belo Horizonte*, (15a), pressuposição que retoma o pressuposto inicial da notícia, e confirma o que estava em (14a). Ainda na sentença (15) temos a retomada do pressuposto (14b), mas dessa vez, o posto em (15) não deixa dúvida de que a onda de protestos já acontecia.

(16) *Com novas manifestações previstas para hoje, a prefeitura decretou feriado na cidade e a polícia reforçou a segurança nas ruas, nos acessos ao Mineirão e nos hotéis que abrigam as seleções.*

(16a) Já houve manifestações antes.

(16b) A polícia já fazia a segurança nas ruas, nos acessos ao Mineirão e nos Hotéis que abrigam as seleções.

Mais uma vez o pressuposto da sentença inicial do texto, (14b), é confirmado. Dessa vez, em (16a), a expressão iterativa, *novas manifestações*, deixa pressuposto que já aconteceram outras manifestações antes da data do jogo no Mineirão. Na continuação da sentença o iterativo *reforçar* aciona o pressuposto (16b), *já havia segurança para o evento*, tanto nas ruas quanto nos acessos e hotéis em que estavam hospedadas as seleções.

(17) *A FIFA, preocupada com os protestos --um dos alvos são os gastos com a Copa--, retirou a identificação de seus veículos e aumentou a proteção ao seu presidente, Joseph Blatter, que chegará hoje à cidade e depois do jogo seguirá para Fortaleza, onde ocorre a outra semifinal (Espanha e Itália).*

(17a) A FIFA tinha identificação nos seus veículos.

(17b) A FIFA já tinha proteção pra seu presidente, Joseph Blater.

Na sentença (17) percebemos duas pressuposições linguisticamente marcadas. A primeira, (17a), é acionada pelo verbo implicativo *retirou*, o qual autoriza a

pressuposição de que *a FIFA tinha identificação em seus veículos*. A segunda, (17b), acionada pelo verbo implicativo *aumentar* autoriza a pressuposição, *a FIFA já tinha proteção para seu presidente*. A sentença (17) introduz um novo contexto, agora, a situação exposta no texto volta-se para os organizadores do evento, deixando de lado, por ora, o evento propriamente dito, o jogo no Mineirão. Essa atualização, no entanto não cancela os pressupostos nem os contextos iniciais.

(18) *A PM dá "como certo" que haverá novos confrontos hoje e teme que eles impeçam o acesso de torcedores ao Mineirão.*

(18a) Já houve confrontos entre PM e manifestantes.

Temos em (18) uma abordagem do que já aconteceu nos protestos mencionados anteriormente na notícia, e que fazem parte do background. A sentença imediatamente anterior a (18), “*No sábado, confrontos entre manifestantes e policiais deixaram 37 feridos*”, revela o que aconteceu durante os protestos e o pressuposto, (18a), aponta para a confirmação no background de que *já houve confrontos entre PM e manifestantes*. Nesse ponto da notícia, o contexto mais uma vez se atualiza, trazendo novas informações ao background, mas sem cancelar os contextos ou pressuposições anteriores.

(19) *Além da previsão de um cenário conflagrado fora do Mineirão, dentro dele há uma outra preocupação: foi lá que o time de Luiz Felipe Scolari recebeu vaias em abril quando atuou mal e empatou com o Chile (2 a 2).*

(19a) Há a preocupação do time brasileiro ser vaiado novamente.

Notamos em (19) a retomada do contexto inicial quando é mencionado *um cenário conflagrado fora do estádio Mineirão*, pois já no título da notícia, (14), esse ambiente de protesto era colocado como conhecimento compartilhado. Também uma das pressuposições iniciais do texto volta a fazer parte do contexto. Ativada pela expressão *uma outra preocupação*, podemos inferir, confirmando o contexto já colocado nesta notícia que *há uma preocupação de que o time brasileiro seja vaiado novamente*.

(20) *Espero que a torcida mineira faça a diferença como as outras fizeram e nos ajude a chegar até a final.*

(posto) Outras torcidas, diferentes da Mineira, fizeram a diferença.

Fazendo referência à torcida, o contexto mais uma vez se atualiza, sem cancelar nenhuma informação posta ou pressuposta anteriormente. Em (20), o posto de que *outras torcidas fizeram a diferença*, traz um novo contexto, assim, podemos acrescentar ao background que outras torcidas diferentes da mineira apoiaram e não vaiaram a seleção brasileira.

(21) *Depois de um modesto Nigéria x Taiti e de um Japão x México que nada valia, os mineiros assistirão a um Brasil que vive lua de mel com a torcida.*

(21a) O Brasil está em lua de mel com a torcida.

Fechando a notícia, a informação pressuposta em (21) permite a atualização do que estava pressuposto nas sentenças iniciais do texto, ao mesmo tempo em que altera o contexto. Não se fala mais em possíveis vaias ou protestos. Embora estes ainda estejam ativos nos contextos anteriores e no background. Agora, (21a), ativa o pressuposto de que *o Brasil está em lua de mel com a torcida*, e a torcida mineira, causadora da tensão entre jogadores e organizadores, assistirá a um jogo importante, diferente do que eles haviam visto, e vaiado.

Assim, a notícia analisada como **texto 2**, apresenta uma série de informações pressupostas que se iniciam já no título e se prolongam ao longo do texto, ora sendo confirmadas, ora sendo atualizadas. Notamos que por dois momentos o contexto é atualizado, o que muda o foco da notícia para informações diferentes do que traz o pressuposto inicial, no entanto esta mudança de foco não cancela o que está pressuposto inicialmente. Podemos dizer que o **texto 2** traz a pressuposição dinâmica, pois ao longo da notícia os pressupostos apresentam características tanto de retomadas quando de atualização.

4. Considerações finais

Dentro do que propomos nesta pesquisa sobre pressuposição dinâmica, mantivemos o foco das análises na alteração do contexto. Porque, afinal, é isso que a abordagem dinâmica propõe como inovação. Conforme afirma Groenendijk e Stokhof (2009) para a abordagem dinâmica, a interpretação não apenas depende do contexto, mas também apresenta a possibilidade de criar um contexto novo.

Assim, observamos que os textos analisados apresentaram pressuposições iniciais, e muitas delas aparecem marcadas linguisticamente por expressões ativadoras de pressupostos. Estas, em grande parte, mantiveram-se durante a progressão textual, servindo de pano de fundo para atualização de contexto, e estabelecendo as possibilidades de alteração que se mantinham abertas com as informações que se somavam ao conhecimento compartilhado, ao passo que o texto progredia.

O que fica registrado aqui é que numa situação real de uso, a pressuposição pode ser vista como um processo que relacione unidades maiores do que as sentenças isoladas, isto é, a pressuposição e o seu potencial assertivo estão no texto como um todo.

Podemos acrescentar, também, que as notícias dispõem de diversos recursos textuais para cumprir seu papel social, dentre eles a pressuposição. Segundo Bezerra (2001), a pressuposição, assim como o também o subentendido, configura uma estratégia argumentativa do discurso jornalístico, que estando no nível do implícito, possibilita que o locutor passe informações livres de comprometimento, nas entrelinhas.

Referências bibliográficas

BEZERRA, Sandra Suely Carvalho. **Marcas linguísticas da argumentatividade no texto telejornalístico**. In: ABRALIN, Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001 (publicado em 2003)

CHIERCHIA, Genaro. **Semântica**. Tradução Luis Arthur Pagani, Ligia Negri, Rodolfo Ilari. – Campinas, SP: Editora da Unicamp; Londrina, Pr: EdueL, 2003.

GROENENDIJK, Jeroen e STOKHOF, Martin. **Significado em Movimento**. ILLC/ Departamento de Filosofia. Faculdade de Humanidades. Universidade de Amsterdam. Revista Letras, N. 79, p. 193-229, SET./DEZ. Curitiba: Editora UFPR2009

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica** – brincando com a gramática. 7. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LAGE, Nilson. **Linguagem Jornalística**. 5ª edição. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1997.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. Tradução Luis Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão técnica Rodolfo Ilari. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MACCAWLEY, James D. **Everything that linguists have always wanted to know about logic but were ashamed to ask**. – 2ª edição. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. – Florianópolis: Insular, 1999. (Série Didática: semântica, v.1)

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. **Semântica formal: uma breve introdução**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

STALNAKER, Robert C. **Pragmática**. In: DASCAL, Marcelo (org). Fundamentos metodológicos da Linguística. Volume VI. Campinas: edição do organizador, 1982. p.59-80. Tradução Marco Antônio de Oliveira.

DESVELANDO AS PROPAGANDAS DE FRANQUIAS DE ENSINO DE IDIOMAS

Jhuliane Evelyn da SILVA (UERN)³³
José Roberto Alves BARBOSA (UERN)³⁴

Resumo: Considerando que o inglês atualmente é considerado língua internacional (PENNYCOOK, 1994) devido à busca por informação e à necessidade de comunicação global, muitas franquias de idiomas têm surgido com vistas a atender a necessidade desse novo público consumidor. Para despertar a atenção deste, elas investem fortemente na produção de propagandas por meio dos mais diversos gêneros, fazendo uso tanto de aspectos linguísticos quanto de visuais, a fim de apelar ao consumo de seu produto. Essas práticas, porém, podem manipular os consumidores do idioma, uma vez que induzem ao consenso (GRAMSCI, 1988; 1995) e favorecem a sustentação do poder (THOMPSON, 1995) através do discurso publicitário (MAGALHÃES, 2005). Frente a essa situação, nos propomos a analisar crítica e visualmente as propagandas de cinco franquias de idiomas no concernente às estratégias utilizadas para a manipulação do público consumidor de língua inglesa, veiculadas em folders, prospectos e outdoors nos últimos cinco anos (2009, 2010, 2011, 2012 e 2013). Para tanto, fizemos uso dos fundamentos teóricos da Análise de Discurso Crítica proposta por Fairclough (2003), também conhecida como ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientada, com foco no gênero (ação), discurso (representação) e estilo (identidade). Já para a análise das imagens, partimos das contribuições de Kress e van Leeuwen (2006), contidas na Gramática do Design Visual por meio das metafunções representacional, interativa e composicional. Em virtude de esta pesquisa ser muito abrangente por ser o resultado do projeto PIBIC 2012/2013, faremos um recorte e mostraremos uma franquia apenas, por acreditarmos ser a mais representativa. A análise crítica aponta para um discurso capitalista hegemônico imperialista de inglês como instrumento que fornece poder e sucesso a quem o consome, e coloca à margem os demais. Já a imagética interpela ao consumo da língua, ao tematizar artistas, uma vez que o conhecimento da língua supostamente empodera aqueles que o detém.

Palavras-chave: Inglês. Propaganda. Consumo.

1. Considerações Iniciais

Diante da difusão do inglês como língua internacional (PENNYCOOK, 1994; CRYSTAL, 1997), fenômeno resultante da crescente busca por informação e da necessidade de comunicação internacional, o interesse por esse idioma culminou em sua mercantilização (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005), tornando-se, nessas últimas décadas, um objeto de desejo, um “sonho de consumo”. Consequentemente, um mercado composto por franquias de escolas de idiomas tem surgido com vistas a atender a necessidade do consumidor, investindo na produção de propagandas que apelem ao consumo de seu produto.

³³ Orientanda PIBIC 2012/2013. Graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas pelo DLE / FALA /UERN. Membro do GPELL.

³⁴ Professor Doutor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Líder do GPELL e orientador desta pesquisa.

Essa prática, porém, pode vir a manipular os estudantes do idioma, uma vez que a publicidade é “um poderoso discurso da pós-modernidade” (HARVEY, 2000, p. 63-64) que constrói práticas sociais a partir de um discurso hegemônico (GRAMSCI, 1988; 1995) de naturalização do consumo, tornando o que é veiculado na mídia, necessidade básica da população. Nessa perspectiva, ela dita que o consumo insere socialmente o sujeito, da mesma forma que deixa à margem quem não possui o que lhe confere status.

Para analisar esse discurso, então, faremos uso da Análise de Discurso Crítica a partir da abordagem de Fairclough (2001; 2003). Esse modelo está fundamentado nas condições habituais da vida social do signo ideológico (BAKHTIN, 2002). Para Fairclough (1989), o discurso é constituído socialmente, como prática social, através de uma relação interna e dialética. Para essa proposta, a ideologia se localiza no signo, que somente pode existir mediante sua materialização, criado no processo de interação social (MARX; ENGELS, 2002). Nas palavras de Bakhtin (2002, p. 47), “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta de índices sociais de valor”. Para a desconstrução desse processo de naturalização, é preciso analisar as hegemonias (GRAMSCI, 1988; 1995) que podem ser produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. A ideologia, definida por Thompson (1995) como sentido a serviço do poder, é fundamental para a análise da prática social (RESENDE; RAMALHO, 2006; RAMALHO; RESENDE, 2011).

A Gramática do Design Visual, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), vai de encontro à Análise de Discurso Crítica, quando promove a interface entre a comunicação visual e a linguística. De acordo com essa teoria, o meio semiótico visual pode funcionar como um sistema autônomo de comunicação e de significados ao permitir a análise de imagens e a categorização de seus padrões visuais sintáticos. Para tanto, está apoiada na noção de multifuncionalidade, fazendo uso do esquema das metafunções uma vez propostas por Halliday (1994) e adaptadas por eles.

Nessa perspectiva, o presente trabalho será dividido em duas partes. Na primeira, abordaremos a temática do Inglês como Língua Internacional, motivo maior do interesse pelas franquias de escolas de idiomas, além de discorrermos brevemente sobre os fundamentos das teorias que ora utilizaremos, pois acreditamos que as mesmas nos fornecem importante aparato que nos possibilita a produção de uma análise verticalizada. Na segunda, apresentaremos a análise propriamente dita, esta composta por duas propagandas da Franquia de escolas de idiomas CCAA veiculadas por meio de outdoors e disponibilizadas na Internet nos anos de 2012 e 2013.

A pesquisa não se propõe a negar a relevância do aprendizado do inglês, tendo em vista sua ampla difusão no mundo atual. No entanto, pretendemos, com esta análise, mostrar como esse “produto” é construído através da propaganda. Esperamos, com essa análise, contribuir para a formação crítica bem como para o letramento visual de professores e/ou alunos de inglês, a partir da desconstrução de discursos hegemônicos, ideologicamente marcados nesse tipo de propaganda.

2. Inglês como Língua Internacional

Mudanças de alcance global nas esferas social, demográfica e principalmente econômica datam desde o final do século XX para o início do XXI. Como bem observa Barbosa (2007, p. 34) “O avanço da economia global tem resultado em relacionamentos

competitivos e interdependentes, como reflexo da disponibilidade das comunicações modernas e das tecnologias que se intercambiam entre diversas partes do mundo.” Como resultado desse processo, o inglês tem assumido o status de Língua Global (CRYSTAL, 1997) ou Internacional (PENNYCOOK, 1994).

Sendo considerado como tal, Hasman (2000, p. 3)³⁵ explica que

O inglês está se distanciando de suas conotações culturais e políticas na medida em que cada vez mais pessoas estão percebendo que o inglês não é propriedade apenas de uns poucos países, mas um veículo que é usado globalmente e que conduz a mais oportunidades. O inglês, nesse sentido, pertence a quem quer que o use para qualquer propósito ou necessidade. (tradução de BARBOSA, 2007, p. 36)

Crystal (1997) corrobora com a autora ao anteciper a “desapropriação” linguística dessa língua, tendo em vista que, com o aumento do número de falantes multilíngues do inglês em virtude de sua globalização, ele não mais poderá ser atrelado aos países que o consideram língua-mãe. Dessa forma, seu ensino/aprendizagem como língua internacional não almeja a imitação dos falantes monolíngues. Prioriza, sim, a construção de sentidos pelos falantes, a inteligibilidade.

As franquias de escolas de idiomas, no entanto, tentam chamar a atenção dos potenciais consumidores do seu produto, ao anuncia-lo mostrando “nativos” do país que o tem como língua-mãe. Prometem o domínio desta língua e o sucesso, além de enfatizar as consequências acarretadas pelo desconhecimento da mesma. Nesse sentido, como discutido anteriormente, não focam o inglês como língua internacional, como instrumento de interação social, mas sim, reforçam o imperialismo linguístico e econômico de um país sobre os outros.

3. A Gramática do Design Visual

Visando repensar a constituição do texto imagético no concernente ao seu significado e às suas implicações na sociedade (ALMEIDA, 2008), Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006) elaboraram a Gramática do Design Visual (doravante GDV) que gira em torno das três metafunções linguísticas sugeridas pelas premissas teóricas propostas por Halliday (1994), ao considerar as funções e o contexto no qual as imagens são produzidas, pois acreditam que “assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações de experiências particulares e formas de interação social” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 02)³⁶. Desta forma, os significados expressos na língua por meio da escolha entre classes de palavras e estruturas gramaticais podem ser expressos na imagem por meio da diferenciação de cores, tonalidade, foco, dentre outros, e tais diferenças podem afetar e modificar o sentido proposto por tal.

³⁵ “English is divesting itself of its political and cultural connotations as more people realize that English is not the property of only a few countries. Instead, it is a vehicle that is used globally and will lead to more opportunities. It belongs to whoever uses it for whatever purpose or need.”

³⁶ “Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction”.

No entanto, enquanto a LSF se organiza em torno das Metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual, a GDV as assume como Representacional, Interativa e Composicional, respectivamente, uma vez que cada meio semiótico possui suas próprias regras e estrutura, apesar de uma estar ancorada na outra e ambas possuírem um foco nas metafunções da linguagem (verbal e não-verbal).

A Metafunção Representacional, assim, é responsável pelas estruturas que constroem visualmente a “natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem” (UNSWORTH, 2004, p. 72 apud NOVELLINO, 2007, p. 53). A Metafunção Interativa nos permite representar uma relação social particular entre o produtor da imagem, seu receptor e o próprio objeto representado. Por fim, a Metafunção Composicional nos dá a habilidade de criar representações coerentes, ao distribuir seu valor entre os elementos da imagem de forma contextualizada.

Enquanto Halliday (2004) propõe em sua linguística a existência de seis tipos diferentes de processos os quais englobariam todas as atividades humanas concretas e abstratas, Kress e van Leeuwen (2006) postulam a existência de Representações Narrativas, subdivididos em processos de Ação não transacional, transacional unidirecional e bidirecional, Reacional não transacional e transacional, Mental e Verbal, e Representações Conceituais, subdivididas em Classificatórios, Analíticos e Simbólicos. As Representações Narrativas apresentam ações que estão se desenvolvendo, ou seja, ações em movimento, e são assinaladas pela presença de um vetor que pode ser formado por meio de linhas imaginárias, oblíquas, ou diagonais transmitindo a ideia de movimento. Na imagem, eles se apresentam de forma saliente em contraste com o resto da composição. Os participantes dessas representações têm a possibilidade de estabelecer relações entre si e se engajar em ações e eventos por meio dos vetores que emanam de seu corpo, ou na ausência desses, são formados pelo próprio corpo do participante representado.

Além de representações narrativas, há aquelas que não apresentam vetor nem executam ações, haja vista seu objetivo ser procurar na imagem a essência da informação em termos de classe, estrutura e significado. Essas são as Representações Conceituais que classificam, analisam e significam/definem pessoas, lugares e coisas, e que podem ser caracterizadas como Processos Classificacionais, Analíticos e Simbólicos, respectivamente.

Fazendo-se distinta da Metafunção Representacional, a Metafunção Interacional lida com os participantes representados e sua relação com os interativos, ou seja, seu observador do mundo real. Os participantes interativos são pessoas do mundo real as quais produzem ou consomem a imagem, ditando como deva ser representada e interpretada, que mensagem ela deva passar, como ela o fará, etc. Assim, ela estabelece uma relação tanto entre os elementos que compõem a imagem quanto entre quem a produz e quem a observa, exigindo deste último uma atitude. Essas interações se dão por meio do Contato, da Distância Social, da Perspectiva e da Modalidade, categorias que serão abordadas na análise do corpus desta pesquisa.

Atentando para a Metafunção Composicional, os autores afirmam que a posição que os elementos ocupam na composição visual lhes atribui valores específicos, mais especificamente Valores de Informação, uma vez que sua disposição afeta os outros elementos que estão a interagir no mesmo espaço. Esta categoria lida com a disposição dos elementos na imagem e como essas posições sinalizam significados (ideológicos) diferentes.

A Saliência é definida como “o grau para o qual um elemento chama atenção para si mesmo, devido a seu tamanho, seu lugar no primeiro plano ou sua sobreposição a outros elementos, sua cor, seus valores tonais, sua agudeza ou definição, e outras características.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 210), referindo-se, portanto, à importância hierárquica que os elementos adquirem na imagem que levam a sobreposição de um elemento sobre os demais. Finalmente, e não menos importante, o Enquadramento, ou moldura, diz respeito à presença ou ausência de uma linha divisória que marcará a divisão ou a ligação dos participantes da composição, indicando que os elementos possuem identidades que se relacionam ou que se separam.

4. A Análise de Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) é uma abordagem que abarca os aspectos não só externos como também internos da linguagem, uma vez que a “língua é uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente conectada a outros elementos da vida em sociedade”³⁷ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2). Em outras palavras, não há uma relação externa entre a linguagem e a sociedade; o que realmente existe é uma relação dialética e interna, pois questões sociais se caracterizam como questões discursivas, assim como o oposto. Fairclough & Chouliaraki (1999, p. 16) ainda argumentam:

Vemos a ADC trazendo uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico – a ordem do discurso [...].³⁸

A perspectiva crítica da ADC tem suas origens na Linguística Crítica no diálogo com a Ciência Social Crítica, mais especificamente com o Realismo Crítico e postula a indicação de conexões e causas que estão implícitas no discurso, ao mesmo tempo em que a intervenção social a fim de gerar mudanças que beneficiem os que se encontram lesados, em situação de desvantagem em virtude do poder (FAIRCLOUGH, 2001).

A ADC estuda o discurso como um momento da prática social. Para ela, a linguagem se faz presente em todos os níveis da vida social: desde as estruturas sociais (abstratas), passando pelas práticas sociais (intermediárias) até os eventos sociais (concretos). Compreender o conceito de linguagem como prática social sugere tomá-la como um modo de ação situado no tempo e no espaço, que possui historicidade, que, ao mesmo tempo em que constitui relações sociais e identidades sociais, é constituída socialmente. Estudar o discurso, portanto, infere estudar a linguagem na sociedade, sua ação sobre o mundo e sobre as pessoas.

Sabendo que o agir dá-se por meio da linguagem falada ou escrita, podemos afirmar que o discurso figura como parte da ação, haja vista ser através de gêneros que se pode interagir discursivamente (cartas, entrevistas, comunicados, decretos). Ele também figura nas representações que são partes de práticas sociais – representações do

³⁷ “[...] language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life.”

³⁸ Tradução feita por Izabel Magalhães (2005).

mundo material, de práticas sociais, etc. Por fim, ele ainda figura conjuntamente com comportamentos corporais ao constituir modos particulares de ser, identidades particulares, ou seja, estilos. Em outras palavras, quando utilizam a linguagem, as pessoas lançam mão de diversos e particulares modos de representar, de agir e de identificar o mundo e a si mesmas, isto é, elas recorrem a discursos, gêneros e estilos que se adéquam às mais diferentes situações contextuais dentro da sociedade.

Ao analisarem textos específicos como parte de eventos específicos, Fairclough (2003) afirma que seus leitores estão exercendo duas tarefas interconectas: a) Olhando-as sob suas três perspectivas de significação – ação, representação e identificação e como estas se apresentam nos diferentes traços textuais; e b) Estabelecendo relações entre o evento social concreto e a prática social mais abstrata ao indagar a presença dos gêneros, discursos e estilos no texto e como estes se articulam para formar um todo significativo.

Deste modo, ele defende o texto como exercendo três funções: como ação (gênero), representação (discurso) e identificação (estilo), já que textos são elementos de eventos sociais que são moldados ao mesmo tempo em que moldam estruturas e práticas sociais. Fairclough (2003) ainda propõe uma visão relacional de textos bem como uma abordagem relacional para a análise textual. Ao distinguir as relações internas das relações externas dos textos podemos também definir que as primeiras se referem à análise textual com outros elementos dos eventos sociais, das práticas e das estruturas sociais. Já as últimas abarcam relações semânticas, gramaticais, lexicais e fonológicas. Neste estudo, analisaremos apenas as relações internas presentes nos textos propagandísticos.

Enfim, tendo em vista a linguagem como um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas, a capacidade teoricamente ilimitada de construir significados lhes é garantida (RESENDE; RAMALHO, 2006). Assim, a análise de discurso deve focalizar os processos de produção, distribuição e consumo textual, bem como analisar como os três tipos de significado se fazem presentes nos textos, quais as conexões existentes entre o evento social e as práticas sociais e como gêneros, discursos e estilos são utilizados e articulados nos textos a fim de se compreender o que está sendo propagado pelo discurso, sejam textos ou imagens, haja vista o foco da análise discursiva repousar tanto na possibilidade de variabilidade e de mudança quanto na luta social travada no discurso.

Aspectos teórico-metodológicos

Essa pesquisa se configura como qualitativa interpretativista, dentro do paradigma da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996). Para sua realização, coletamos folders, prospectos e/ou outdoors de propaganda de cinco franquias³⁹ para o ensino de inglês, nomeadamente: CCAA, FISK, SKILL, CNA e WIZARD, disponibilizados pelas próprias escolas e pela Internet nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, no total de vinte e duas. Neste artigo, porém, faremos um recorte deste projeto, analisando apenas três propagandas de uma franquia – CCAA – veiculadas nos anos 2012 e 2013, uma vez que as consideramos bastante representativas.

³⁹ Infelizmente nem todas as franquias disponibilizaram as propagandas veiculadas durante esses cinco anos, alegando que a política da franquia determinava sua destruição tão logo a campanha acabasse. Deste modo, buscamos na Internet, porém não tivemos acesso a todas.

Para analisar as imagens da propaganda das franquias de ensino do inglês, recorreremos ao aparato teórico-metodológico apresentado por Kress e van Leeuwen (2006), e para analisar o discurso materializado no texto. Visualmente, abordaremos as Metafunções Representacional, tendo em vista a análise da representação visual e seu respectivo tipo de processo; Interativa com foco nos quesitos contato, distância social, perspectiva e modalidade e Composicional, analisando, por sua vez, o valor de informação, enquadramento e saliência, identificando, assim, o papel dos componentes linguísticos visuais e críticos, descrevendo e interpretando os textos.

Criticamente, por sua vez, avaliaremos: (i) a caracterização do gênero propaganda de franquia de idiomas de língua inglesa (ii) a representação, no discurso, do sentido de aprender inglês na sociedade contemporânea; e (iii) os estilos, isto é, a identificação dos potenciais consumidores do idioma nessas franquias.

4. Análise

4.1 Propaganda CCAA 2012



Imagem 1- Propaganda da franquia CCAA veiculada em 2012. Fonte: Internet

Na campanha do ano seguinte, 2012, a franquia optou por continuar com estrelas de Hollywood, apostando na atriz Megan Fox e no mundialmente conhecido boxeador Mike Tyson, ambos estadunidenses, habitando em uma ilha, onde havia duas opções: quem soubesse falar Inglês, iria conviver no lado da ilha verde, bonita, viva, habitada por milhares de Megans apresentada em poucos trajes, como símbolo de beleza. Porém, quem não a soubesse, iria habitar na parte seca, destruída da ilha, habitada por milhares de Mikes, maldosos e perigosos.

4.1.1 Análise Visual

Essa imagem mostra os participantes representados envolvidos em um processo conceitual simbólico atributivo. Conceitual por não haver a presença de algum vetor que indique ação ou movimento, simbólico por representar os participantes em termos do

que são ou significam (artistas famosos que detêm a língua) e atributivo por que seu posicionamento na imagem se apresenta de forma centralizada e exagerada, como a chamar atenção somente para eles. Nesta imagem, assim, Megan e Mike se configuram como portadores e, seu conhecimento linguístico, seus nomes em letras de fôrma, a logomarca da franquia e o slogan da campanha representam seu atributo simbólico, pois aparecem também de forma saliente e estão a reforçar o sentido de pertencimento/posse da língua. Os participantes representados demandam do público atenção para si e para o produto que estão exibindo, sendo representado apenas pela logomarca e pelo slogan da campanha cultivado durante os últimos anos: “Você se garante ou a língua derruba você?” Isso porque esta imagem veiculada em outdoors também é uma extensão da campanha publicitária que estava sendo veiculada na TV.

Ao analisar a imagem, vemos que foi exibida em um plano médio, mostrando os participantes da cintura para cima, significando que eles estabelecem uma relação social com seu participante interativo, não de muita proximidade ou de distanciamento. O ângulo pelo qual a imagem foi retratada foi o vertical baixo, que reflete o envolvimento do produtor com o observador e reforça o sentimento de poder sobre os participantes interativos. Em outras palavras, os artistas estão em posição privilegiada, superior ao seu observador demonstrando seu poder, posição social e prestígio, e diferentemente deles, estão os falantes monolíngues, em posição marginal, desempoderada.

Outra vez, a modalidade se faz naturalista baixa. Já de acordo com a Metafunção Composicional, o valor de informação é representado pelo tríptico vertical. Os artistas estão no plano ideal, ou seja, representam o desejo de todo estudante de língua inglesa falar fluentemente, dominar o idioma, ser bem-sucedido. Cumpre dizer que a campanha só utilizou artistas dos Estados Unidos, ou o padrão de prestígio, mais popular, mais poderoso. Inexiste enquadramento nos elementos dispostos na imagem, tornando-o fraco e a saliência recai sobre os dois artistas, o que pode ser percebido no tamanho deles em relação à ilha na qual se encontram, e sobre a conjunção OU, indicando a escolha do participante interativo em desejar o melhor ou o pior para ele, de acordo com a campanha.

4.1.2 Análise Crítica

O texto produzido e veiculado no ano de 2012 se enquadra no gênero propaganda e apresenta a intenção de chamar o observador à obtenção do produto (língua inglesa), uma vez que traz a indagação ao seu público: “Você se garante ou a língua derruba você?” Desta vez, porém, faz uso de artifícios diversos, como a violência, indicada na propaganda pelo lutador de boxe mundialmente conhecido, de nacionalidade americana, Mike Tyson, chegando à sensualidade, revelada por meio da atriz também norte-americana famosa internacionalmente Megan Fox.

A campanha já enfatiza: Megan ou Mike? Assim, o público de inglês é convidado a conhecer a ilha de Megan, seminua e sensual, se conhecedor da língua (Você se garante?) ou será encaminhado para a ilha de Mike, onde só há violência e dor (A língua derruba você?). Nessa perspectiva, a língua inglesa é tomada como passaporte para a realização dos sonhos de seus estudantes e para os prazeres da vida, inclusive do prazer sexual.

Megan traz a imagem do ideal de beleza e sensualidade, além de ser lembrada por seus filmes voltados ao público adolescente, de quem potencialmente é utilizado o

vocabulário “Você se garante?”. Também é por meio desses filmes que, no imaginário adolescente, essa atriz se tornou um ícone sexual. Isso sugere, por conseguinte, que aprender inglês no CCAA possibilita a satisfação de um desejo, também sexual. Mike foi o escolhido para demonstrar a consequência de quem não sabe a língua. Em outros termos, você, (não) estudante de língua inglesa domina a língua a ponto de se garantir e obter tudo o que deseja (mulher, sucesso, etc.), ou a língua derruba você? e impossibilita a realização dos seus anseios?

É neste jogo de interesses que a franquia se mostra como ideal para a satisfação dos desejos do consumidor, inclusive sexual. Ela fornecerá a língua, que, por sua vez, garantirá aos consumidores o sucesso de seus empreendimentos, a concretização de seus desejos. A propaganda também traz um discurso machista, na medida que interpela os observadores do sexo masculino a olharem para o produto, inglês/Megan Fox, como objeto de satisfação pessoal.

4.2 Propaganda CCAA 2013



Imagem 2- Propaganda da franquia CCAA veiculada em 2013. Fonte: Internet

Na campanha de 2013, finalmente, a franquia continuou com estrelas de Hollywood, apostando desta vez no ator norte-americano Samuel L. Jackson. A propaganda mostra dois rapazes comuns em um contexto de inglês como primeira língua, onde pedem certa refeição e são questionados sobre seu pedido. Não sabendo responder, Samuel aparece apresentando um programa enfatizando *Talk or face the consequences*, mostrando uma roleta repleta por más consequências que devem ser sofridas por quem não domina a língua inglesa.

4.2.1 Análise Visual

Consoante a Metafunção Representacional, esse processo se configura como um Narrativo Acional Não-Transacional, visto que há a presença de uma ação a ser desenvolvida na imagem (a de apontar), porém não é apresentado quem é o alvo dessa intimação na representação. O olhar estabelecido pelo Reator (Samuel) é de demanda, pois esse nos olha diretamente nos olhos como a exigir uma resposta, uma reação diante de sua ordem: Ei, você, Fale ou agunte as consequências! O plano escolhido para representar essa imagem foi o médio, revelando uma relação nem de distanciamento nem de proximidade para com o participante interativo, mas uma relação social, o que

pode ser confirmado pelo ângulo horizontal frontal, onde aquele participante se deixa conhecer. A modalidade, por fim, pode ser classificada como naturalista, se considerarmos a correspondência dessa imagem com a realidade, apesar de elementos como o tubarão dentro da fonte e o pano de fundo diminuírem essa modalidade.

Agora, voltando nosso olhar para a composição da imagem, a temos disposta na posição esquerda/ direita, ou melhor, dado e novo. O elemento já conhecido por todos ilustrado na imagem é a consequência que quem não conhece a língua sofre. O novo ou a informação que merece atenção, por sua vez, é o convite/ intimação feita pelo famoso ator falante nativo de língua inglesa Samuel L. Jackson de falar ou aguentar as consequências. Ou seja, atualmente se faz mais do que necessário o domínio e a utilização desse idioma no contexto internacional, até mesmo para satisfazer nossas necessidades básicas, como comer (mostrado no comercial). Inexiste moldura que desligue os elementos da composição. Ao contrário, eles se encontram com seus valores bem distribuídos, e a saliência somente recai no ator e no slogan da campanha, principalmente na palavra *Talk*, obrigando o observador a falar, ou se este ainda não sabe, a procurar essa franquia para aprender, a fim de não sofrer as consequências, que, por sua vez, são perigosas, todas caracterizadas por ataques.

4.2.2 Análise Crítica

Sob uma perspectiva crítica, o texto acima, veiculado na mídia (TV, outdoors, internet), se enquadra no gênero propaganda e apresenta a intenção de vender o produto “inglês” sob a condição de quem não o dominar, sofrer as consequências (*face the consequences*), demonstrado na imagem por meio do ataque de tubarão. A fonte da mesma nos é revelada_ a franquia CCAA, revelando o lugar onde o consumidor aprenderá o idioma e se livrará das más consequências. O discurso assumido pela propaganda é o da globalização, através de uma língua que pressupõe a necessidade de se coadunar as imposições do mercado. Conforme destaca Fairclough (2006), a linguagem da globalização costuma ser repassada de modo a naturalizar o discurso do neocapitalismo.

Como o slogan da campanha anuncia: *Talk or face the consequences* (em português, Fale ou aguente as consequências). A língua inglesa é vista como essencial para se viver em outro país, possibilitando a comunicação plena entre nativos e não nativos. Global, é ela que viabiliza o crescimento do aprendiz bem como a sua sobrevivência. Nesta perspectiva, percebemos um discurso hegemônico (sem inglês você não sobrevive), capitalista (inglês como produto a ser consumido na franquia) anglófono imperialista (o inglês, em detrimento dos outros idiomas, é que livrará o indivíduo das consequências; é ele que é a língua de prestígio) construído a partir da propaganda. Mais: a franquia usa da violência para representar as consequências: ataques de tubarão, abelha, zumbi, gnomos, entre outros.

A franquia de idiomas CCAA optou por Samuel L. Jackson, famoso ator estadunidense, para estrelar sua campanha publicitária referente a 2013. Isso revela, primeiramente, a vertente escolhida pela escola para ensinar o idioma a seus alunos: a americana, considerada privilegiada, por ser a língua dos filmes, da moda, das viagens. O diálogo estabelecido é entre a escola e seu público-alvo, os alunos consumidores do idioma. Esta relação é marcada pela forma imperativa dos verbos *talk* e *face*, caracterizando a obrigatoriedade/necessidade que o indivíduo terá que se comprometer,

o que não deixa nenhuma alternativa ao aluno diante do desafio senão falar, ir a esta escola e consumir o seu produto.

5. Considerações Finais

A análise das propagandas reflete primeiramente a opção da franquia pela utilização de uma variante de inglês privilegiado, atrelada aos Estados Unidos, em detrimento de todas as outras variações sociolinguísticas faladas nos diversos países que o tem como língua-mãe. Essa escolha pode ser percebida por meio dos artistas utilizados para estrelar as campanhas dessa franquia, todos nascidos naquele país. Segundo, ela se utiliza de artistas famosos para denotar que o conhecimento da língua empodera aqueles que a detém e para fazer desse artifício uma estratégia de venda, através da escolha do ângulo e da disposição da imagem na composição visual da propaganda. Por fim, a franquia se apoia no senso comum para produzir o efeito de inglês como necessidade à sobrevivência no mundo atual, e a partir dessa estratégia, oferta seus cursos com a promessa de tornar reais os objetivos do seu público-consumidor, uma vez que a língua os inserirá neste contexto de sucesso.

A partir dessa análise multimodal – linguística e visual – dos textos da propaganda dessas franquias, visamos contribuir para a mudança social (FAIRCLOUGH, 2001), principalmente nos contextos de ensino-aprendizagem dessas línguas, reconhecendo seu valor como língua internacional (PENNYCOOK, 1994; CRYSTAL, 1997), mas sem deixar de atentar para uma abordagem crítica em relação ao domínio desse idioma, ensejando um processo de letramento crítico no contexto de aquisição dessa língua, comprometido não apenas para o ensino da estrutura, ou mesmo da comunicação, mas, sobretudo, para a formação crítica daqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos nas práticas de ensino-aprendizagem do inglês. Dessa forma, faz-se mais que necessária a análise das propagandas, no concernente ao uso das teorias críticas de discurso e imagens, uma vez que fornecem uma visão crítica diante do que é propagado, bem como a possibilidade de mudança e ação perante a realidade.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. de. (org.) **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BARBOSA, J. R. A. **Abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, 2007. 213 p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira).

CHOULIARAKI, L. & N. FAIRCLOUGH. **Discourse in Late Modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001 (Trad. de Izabel Magalhães).
- FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. London: Routledge, 2006.
- GRAMSCI, A. **A Gramsci Reader: selected writings 1916-1935**. FORGACS, D. (org.) London: Lawrence and Wishart, 1988.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Hodder Arnold, 2004.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- HASMAN, M. The role of English in the 21st century. **FORUM**. 38/1 (2-6), 2000.
- KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.
- LACOSTE, Y., RAJAGOPALAN, K. (org.) **A geopolítica do inglês**: Parábola, 2005.
- MAGALHÃES, I. Análise do discurso publicitário. **Revista da ABRALIN**. v. 4 n. 1 e 2, p. 231-260, 2005.
- MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NOVELLINO, M. O. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: Análise de suas funções e significados**. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.
- RAMALHO, V., RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.
- RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

A ANÁLISE LINGUÍSTICA A SERVIÇO DO GÊNERO, O QUE É, COMO SE FAZ: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O CONTO THE NUN'S PRIEST TALE

John Hélio Porangaba de OLIVEIRA (UNEAL – CAMPUS III)⁴⁰
Maria Verônica Tavares Neves CARDOSO (UNEAL – CAMPUS III)⁴¹

Resumo: A imensa variedade de gêneros textuais existentes manifesta, verbalmente, as nossas diversas necessidades de interação social mediada pela linguagem, oral e escrita. Sendo assim, devemos explorar o estudo dos gêneros em nossas aulas de língua materna ou estrangeira. No entanto, para selecionar um desses gêneros e explorá-lo pedagogicamente em sala de aula devemos ter familiaridade com ele, com suas formas de circulação, funcionamento e função. A partir do exposto surge o nosso problema de estudo: o trabalho com o gênero conto aliado a análise linguística pode ser um atrativo positivo para o ensino- aprendizagem da língua? A nossa hipótese é que um trabalho com gênero bem organizado didaticamente e aliado a AL, deve funcionar como uma importante proposta de trabalho que pode auxiliar o ensino- aprendizagem da língua. Sendo assim, este estudo objetiva em termos gerais, apresentar uma proposta de trabalho com o gênero conto no qual procuramos mostrar a estrutura e funcionamento desse gênero; instigar os alunos a entrarem em contato com esse tipo de gênero e a reconhecerem as características da tipologia narrativa presente; desvendar a função dos recursos linguísticos na construção de sentidos desse gênero através da AL (análise linguística). Como embasamento teórico teve: Bakhtin (1981); Dolz e Schneuwly (2004); Marcuschi (2002); Oliveira e Castro (2008); Dionísio, Machado, Bezerra (2005).

Palavras – chave: Análise Linguística. Gêneros textuais. Conto.

1. Introdução

A imensa variedade de gêneros textuais existentes manifesta, verbalmente, as nossas diversas necessidades de interação social mediada pela linguagem, oral e escrita. Sendo assim, devemos explorar o estudo dos gêneros em nossas aulas de língua materna ou estrangeira. No entanto, para selecionar um desses gêneros e explorá-lo pedagogicamente em sala de aula devemos ter familiaridade com ele, com suas formas de circulação, funcionamento e função.

Essa proposta de trabalho com a linguagem se insere num paradigma sociointeracionista de língua, que toma o gênero não como simples estrutura formal, mas como parte da atividade humana e, portanto, organizado em função de seus objetivos comunicativos que ajudam a cumprir nos diversos contextos de interação social (MARCUSCHI, 2002).

Assim pretende-se saber se o trabalho com o gênero conto aliado a análise linguística pode ser um atrativo positivo para o ensino - aprendizagem de língua? Uma

⁴⁰ Acadêmico do 6º período de Letras, do campus III, UNEAL - CAMPUS III. E-mail: (jhpoingles@gmail.com)

⁴¹ Professora Mestra do curso de Letras da UNEAL – CAMPUS III. E-mail: (veronicatavarescardoso@hotmail.com)

vez que a importância de se conhecer um gênero (conto) e suas especificidades pode ser interessante para aguçar o gosto pela leitura e a discussão dos aspectos da Análise Linguística a serviço desse gênero, ajudando aos alunos a entenderem a dinâmica de sua construção, facilitando assim também o processo de produção e uso da língua.

Em função do problema deste estudo, hiposteniza-se que um trabalho com gênero bem organizado didaticamente e aliado a Análise Linguística, deve funcionar como uma importante proposta de trabalho que pode auxiliar o ensino- aprendizagem da língua.

Desse modo, objetiva-se apresentar uma proposta de trabalho com o gênero conto no qual mostra-se a estrutura e funcionamento do gênero, de modo a instigar o contato com tipo e as características da tipologia narrativa presente, onde se desvenda a função dos recursos linguísticos na construção de sentidos desse gênero através da análise linguística ao passo em que pode-se perceber e compreender a intergenericidade presentes nos contos de Chaucer.

Nesse sentido, são utilizadas as sequências didáticas produzidas a partir do que propunha **Dolz e Schneuwly** (2004); com discussões e definição de gêneros na perspectiva de compreender onde e como acontecem os gêneros a partir de (MARCUSCHI, 2008); (BAZERMAN, 2005); (BAKHTIN, 2003) e outros que contribuem para o desenvolvimento deste estudo.

Nessa perspectiva, tem-se como objeto estudo a análise linguística do gênero conto “The Nun’s Priest’s Tale” (O Conto do Padre da Freira), que constitui uma fábula por conferir um debate entre animais. Interessante também para o trabalho com intergenericidade.

2. Análise Linguística

Comprendemos por análise linguística, como o processo reflexivo de léxico e gramático na construção composicional - concretizada em textos pertencentes a determinados gêneros textuais, considerando seu suporte, meio e época de circulação e produção comunicativa veiculada ao processo de leitura, de construção e de escrita textual.

Desse modo, se sugere, pois, que siga-se as sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004), para que possa ser levada a efeito a análise linguística em dois momentos, dentro do esquema da figura 1 na parte da apresentação geral para a proposta de trabalho, um na mobilização dos recursos linguístico e expressivos, causando assim a produção de sentidos no processo de leitura na abordagem dos gêneros textuais em que o texto se apresenta, e dois no momento da escrita de texto, local de aplicação dos elementos composicionais, formais e coesivos das características, recurso e estilo do gênero textual selecionado para o processo de análise e elaboração de texto como produção final do gênero trabalhado, sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida.

Nesse sentido, como este estudo é uma proposta de trabalho de caráter linguístico voltado para a língua inglesa, o qual aborda o gênero conto The Nun’s Priest’s Tale da referida língua, cabe ao professor, em sala de aula, estimular esses momentos, trabalhando como mediador, no sentido de contribuir para ampliar a competência dos seus alunos nas práticas discursivas, como se pode ver a partir da

perspectiva de Lima (2009), que através do uso da língua, como se espera que faça, o professor realize um trabalho coerente, atingindo assim a função de mediador do ensino aprendizagem:

Se o profissional de língua estrangeira não fizer uso do idioma na sala de aula, ele estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e que o distingue de professores de outras matérias: a sua condição de ser bilíngue, de poder transitar entre duas culturas, a materna e a estrangeira. O que nós esperamos de um professor de inglês, espanhol ou japonês? Que ele fale o referido idioma estrangeiro e tenha uma competência profissional na metodologia de ensino de língua estrangeira (LIMA, 2009, p.17).

Dessa forma, o domínio da linguagem gramatical, lexical, discursiva e fonológica ganha propriedades de sentido na e pela comunicação real voltada para a AL, uma vez que o professor estará trabalhando o referido gênero oral e escrito nas sequências didáticas, mais adiante descritas.

Dessa maneira, a AL deve ser uma proposta que deve ser posta em prática, pois proporciona uma nova orientação para o ensino, baseado na leitura e escrita de textos, da análise dos problemas encontrados nos textos, em vez de apenas exercícios estruturais de gramática.

Assim, no que se pode conferir nas discussões de Mendonça (2006), a AL é conveniente a uma reflexão das questões tradicionais de gramática de produção textual no que diz respeito à coesão e coerência dentro do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos pelo professor, objetivo este, proposto neste trabalho, de levar os alunos a desvendar a função dos recursos linguísticos na construção de sentidos do gênero conto através da AL (análise linguística), bem como a organização e inclusão de informações.

Sendo assim, a AL engloba os estudos gramaticais, mas a partir de um novo modelo, na medida em que os objetivos alcançados se adequam a outros aspectos não condizentes ao proposto pela gramática, como descreve Mendonça (2006, p.103), “O termo *análise linguística* não foge à regra, ou seja, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”.

Dessa forma, para considerar o ensino de língua inglesa na expectativa de um trabalho com a análise linguística a serviço do gênero, busca-se em Mendonça (2006), referente a AL na língua materna um caminho de eixo comum, numa perspectiva sociointeracionista de língua, onde a AL constitui um dos três eixos básicos de língua materna, ao lado da leitura e da produção textual. Por isso, a análise linguística apresenta como objetivo central refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos, considerando o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever os textos na língua alvo como visto em Lima (2009), o professor ao transitar entre a língua materna e estrangeira seja capaz de assumir seu papel de mediador.

Nesse aspecto, a posição do professor não pode ser centrada unicamente em regras gramaticais e exercícios de memorização. O ensino exige um exercício prático pautado na comunicação e na interação entre os indivíduos com papel de trabalhar o sentido, como propõe as OCEM (2006), no desenvolvimento de sujeitos letrados.

3. Gêneros textuais

A origem dos gêneros se desenvolve a partir da necessidade de comunicação humana, de princípio com a comunicação oral e com o tempo surge à escrita para registrar os acontecimentos. Assim a fala e a escrita são componentes fundamentais da língua, por serem ricos em gêneros primários e secundários.

Assim, nesse contexto, a divisão dos gêneros discursivos apresenta uma diferença que vale dizer importante e essencial apresentada por Bakhtin (2003, p.263) como gêneros primários (simples) “que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”, ou seja, do cotidiano, descritos como “determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo, familiar – cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.” (p.268) e, gêneros secundários descritos como:

(complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2003, p.263).

Essa diferença entre os gêneros primários e secundários, segundo Bakhtin (2003), mostra a importância da distinção da extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e entendimento da natureza geral do enunciado. Sendo a extrema heterogeneidade entendida como a distância dos gêneros no sentido e forma, ligados um ao outro como um só.

No entanto, a diferença entre os gêneros primários e os gêneros secundários está no tipo de contato com a ação, ação linguística ou não. É na ação da linguagem que os gêneros primários se estabelecem e é através de outros mecanismos que os gêneros secundários se fixam, assim, o processo de formação dos gêneros (primários e secundários), ao se associarem produz outros gêneros, um sustenta o outro, formando a natureza geral do enunciado, como pontua Bakhtin (2003, p.263), “No processo de sua formação eles se incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de uma comunicação discursiva imediata”.

Assim, portanto, Bakhtin (2003), diz que os gêneros se originam como estruturas ou partes fundamentais do enunciado, sendo, portanto, de infinita heterogeneidade devido às necessidades de comunicação humana, ricos em quantidades para os diversos fins da atividade comunicativa, onde cada campo de utilização da língua elabora diversos tipos de gêneros para determinados contextos e utilidades. Assim eles são ricos e infinitos

Porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p.262).

A origem dos estudos dos gêneros discursivos começou na antiguidade como uma qualidade típica de labor primoroso, sem nunca ser estudado em sua abrangência linguística geral e tipos enunciativos, local onde Bakhtin (2003, p.263) diz que se estudavam os gêneros retóricos jurídicos e políticos, o que encobria sua natureza linguística geral.

Marcuschi (2008), diz que o estudo dos gêneros “surgiu com Platão e Aristóteles, tendo origem em Platão a tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica”, no que Bakhtin (2003), diz que tais estudos seguiram até os dias atuais numa perspectiva de estudo artísticos literário, no âmbito da literatura, sendo delimitado na Idade Média e ganhou espaço nos dias atuais, a partir de diversas linhas de estudo, como é apresentado por Marcuschi (2008).

E muitos estudiosos de áreas diversas estão se interessando cada vez mais por ele, tais como: Teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas da computação, analistas do discurso, especialistas no ensino de inglês para Fins Específicos e professores de língua (MARCUSCHI, 2008, p.148-149).

Assim, para complementar, Bakhtin (2011, p.264), diz que os trabalhos com a língua em seus modos de uso oral escrito faz parte de quase todos os campos da linguística e da filologia.

Nessa perspectiva, faz-se importante dizer que os gêneros em sua grande diversidade são restritos a uma tipificação ou tipologias textuais, as quais Koch, Boff, Marinello (2010, p.19), dizem que “as tipologias textuais são ferramentas essenciais a serviço dos gêneros textuais, e seu domínio é fundamental no trabalho com leitura e produção de texto”, onde são apresentadas as tipologias textuais: narrativa, descritiva, injuntiva, dissertativa, preditiva, explicativa e dialogal como as mais usadas, como são resumidas:

- Narrativa: relata situações, fatos, acontecimentos, reais ou imaginários;
- Descritiva: apresenta propriedades, qualidades, características de objetos, ambiente, ações, ou estados;
- Dissertativa: constrói uma opinião de forma progressiva, utilizando uma argumentação coerente e consistente;
- Injuntiva: objetiva incitar à realização de uma situação;
- Explicativa: faz compreender um problema da ordem do saber, a partir da investigação de uma evidência;
- Preditiva: é uma descrição, narração ou dissertação futura em que o enunciador antecipa situações cuja realização será posterior ao tempo da enunciação;
- Dialogal: concretiza-se nos discursos interativos dialogados (KOCH; BOFF; MARINELLO, 2010, p.28).

Para Marcuschi (2002), Tipologia Textual é um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequências teoricamente definida pela natureza linguística de

sua composição, no entanto, todos os gêneros textuais se inserem em cada uma dessas tipologias. No entanto, através dos tipos de gêneros podem-se indicar além das produções textuais, as atividades humana como organização de trabalhos, realizações diversas, esporte, trabalho de sala de aula etc. como aponta Bazerman (2005, p.31), ao dizer que “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São partes do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

4. O gênero conto

O conto é uma das formas de narrativas mais antigas. Desenvolvido na transmissão de mitos, fábulas e lendas através da oralidade, esteve presente ininterruptamente na produção de literatura de diferentes povos e culturas, assim, também tornou o desenvolvimento de diversas línguas possíveis, como podemos ver em Burgess (1996), ao tratar do tema “a literatura inglesa”, ele diz que a língua se desenvolve pela literatura e traz as considerações para Geoffrey Chaucer (1340-1400), que de certa forma criou a língua inglesa a partir dos contos de Canterbury, autor do qual não poderia deixar de falar, uma vez que a proposta de trabalho a partir deste estudo é feita com uma das rescritas dos contos de Chaucer.

O gênero conto apresenta uma historia curta e simples, o qual Gotlib (2003, p. 16), dizer que “O conto é uma narrativa breve; desenrolando um só incidente predominante e um só personagem principal, contém um só assunto cujos detalhes são tão comprimidos e o conjunto do tratamento tão organizado, que produzem uma só impressão”.

Desse modo, o gênero conto apresenta características que a partir de uma estrutura que é essencialmente objetiva, horizontal e narrado em 3ª pessoa, que foge de sua forma física para a realidade viva, presente, concreta. A linguagem é objetiva, normalmente utilizando-se de metáforas de imediata compreensão para o leitor, não sendo necessárias abstrações e preocupar-se com o rebuscamento. A trama é linear e objetiva, a qual segue uma cronologia, de modo que os fatos se sucedem numa continuidade semelhante à vida real. Das características ainda tem o foco narrativo em 1ª e 3ª pessoas que transmite uma única impressão. Esta apresentação das características foi feita com base no texto do sit. (<http://www.asesbp.com.br/literatura/conto.htm>).

Assim, Gotlib (2003), diz que o conto literário não tem compromisso fixo com a realidade, misturando-se, pois com o fictício e que o escritor pode inventar modos de representar a realidade, onde os modos de se contar uma história, responde apenas as técnica e estilo da tipologia narrativa. Considerando que o conto é o gênero de menor tamanho, em questão da brevidade.

5. Brief considerations on The Canterbury Tales and the nun's priest's tale

The Canterbury Tales is a collection of stories written in Middle English by Geoffrey Chaucer in the 14th century (two of them in prose, the rest in verse). The tales, some of which are originals and others not, are contained inside a frame tale and told by a group of pilgrims on their way from Southwark to Canterbury to visit the shrine of Saint Thomas Becket at Canterbury Cathedral.

The themes of the tales vary, and include topics such as courtly love, treachery, and avarice. The genres also vary, and include romance, Breton lay, sermon, beast fable, and fabliau. The characters, introduced in the General Prologue of the book, tell tales of great cultural relevance.

Genre: a beast fable, of the sort best known to us in the collection attributed to the Hellenistic African slave, Aesop. The antagonist in this tale has his own "series" of beast fables, the "Reynard the Fox" tradition, which exists in many manuscripts in both French and English. In effect, he's doing a "guest shot" here, but his character would have been extremely well known to Chaucer's audience and his "modus operandi" as a chicken thief and liar fits the type perfectly. What makes this a beast fable for adults, and how does the debate between Chaunticleer the rooster and Pertelote his "wife" parody human attitudes and values? Would you consider C and P to be "round" or "flat" characters, and what does that do to your feelings and thoughts about this fable?

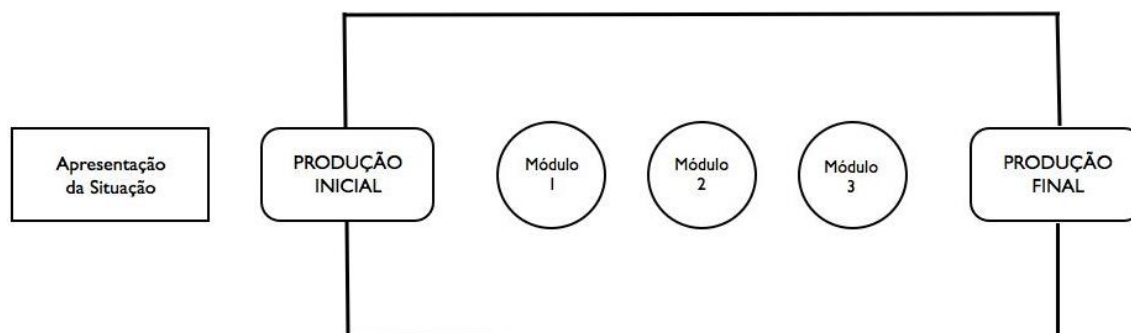
Characters: the poor but self-sufficient and honest widow; Chaunticleer, the handsomest, best-educated, and most perceptive rooster yet seen in life or literature; Pertelote, his favorite consort among the hens; a murdered traveler who appears in a dream to his friends in Chaunticleer's inset tale to prove dreams really do foretell the future; the col-fox, a sometime "dinner host" of Chaunticleer's father and mother; the dogs, Colle, Talbot and Gerland; Malkyn the maid-servant.

Summary: The rooster, dreaming of an attack by a large, furry, red animal, is advised by his wife not to worry because a little laxative will put things right. The rooster, proud of his learning, decisively defeats his wife's argument by citing classical authors, including one author's anecdote about a murdered traveler who, in a dream, tells his companions where his killers have hidden his body. The rooster, satisfied, has a little "whoopie" with Pertelote and then goes to the barnyard where he encounters the fox. The fox, asking the rooster to sing so he can experience the rapture of hearing him, nabs the rooster by the throat and is chased by the entire household. The rooster, thinking quickly, tells the fox that if he were in the fox's position, he should surely turn and shout defiance at the pursuers. The fox, proud of his success, does so and the rooster flies away into a tree. The fox tries to trick him again, but the wily bird triumphs.

6. Apresentação geral para a proposta de trabalho

Seguindo o modelo das sequências didáticas de Dolz & Schneuwly (2004), da figura 1 logo abaixo, desenvolve-se, pois, a proposta de trabalho com a perspectiva de trabalhar o conto "The Nun's Priest's tale", o qual constitui uma fábula por conferir um debate entre animais, apresentando-se neste diálogo três contos curtos, de onde será retirado um para apresentar uma breve análise linguística.

FIGURA 1



Fonte: Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p.83).

Na **apresentação da situação** faz-se um levantamento a respeito do gênero conto, com sua definição e estruturação dos aspectos composicionais, apresentando as sequências narrativas com estrutura e característica do conto, divulgando o que será realizado.

Como **produção inicial** fazer uma atividade de observação e de análise do conto, o qual se mostra um modelo ao fim deste trabalho, em seguida fazer uma leitura de modo que os alunos entrem em contato com a língua e assim escutando o modelo do gênero, reconheçam os temas trabalhos.

No **modulo 1** fazer uma seleção de temas para que os alunos escrevam um conto.

No **modelo 2** fazer um levantamento de vocabulário com adjetivos, advérbios, verbos, preposições e substantivos, conferindo assim um desenvolvimento enciclopédico e cultural da respectiva língua.

No **modelo 3** desenvolver estudo com os elementos gramaticais, estabelecendo os tempos verbais de presente, passado e futuro com suas respectivas formas sintáticas.

Na **Produção final** produzir a escrita de um texto que se aproxime do gênero estudado podendo ainda ser feito um momento de socialização onde os alunos poderão fazer a leitura e ou apresentação de seu texto em perspectivas diversas.

Esse modelo de sequencias didática está de acordo com Lima (2009, p.30), referente ao ensino aprendizagem de língua inglesa, uma vez que este é de natureza social e responde a legalidade do Ministério da Educação (MEC), como determina os PCN. No entanto, o professor contribui para o desenvolvimento do estudante no processo de leitura e conhecimento dos meios linguísticos presentes no texto, reconhecendo ainda os gêneros e as tipologias, tornando assim as atividades fácil de ser realizada.

6.1. Apresentação prática da Análise Linguística em um fragmento do conto

Fragment

Two men wanted to sail across the sea, but they **had** to wait for the right wind. They **went** to stay in a city near the sea, and **decided** to sail early the next day. They **went** to bed in the same room. They **were** happy that they could start their journey soon.

But in the night one of the men **dreamed** that he **saw** a man in their room. This man **said** to him, '**If you sail tomorrow, you'll die**. Stay here, in the city, for one more day. Then you'll be safe.'

The man **woke up** and **told** his friend the story, but his friend **laughed** at him. **He didn't believe that the dream was true**.

'the wind's right today,' he **said**. 'You stay here if you want to wait. I'm leaving. Dreams mean nothing! Goodbye!'

He walked away and the man never saw his friend again.

The ship sailed onto some rocks, and all the men in it were killed.

SOME ASPECTS OF LINGUISTIC ANALYSIS, WHICH CAN BE HIGHLIGHTED ON THIS GENRE

The first sentence in bold presents aspects of the tale as a possible topic, the presentation, which is also a phrase referring to the past tense.

- The second sentence in bold represents a dialogue or actions, according to the grammar shows a first conditional sentence.
- Third sentence in bold is the complication of the story, finding themselves in the form of negative simple past and past of verb to be.
- The fourth sentence in bold shows the climax of the story through the past simple sentence and possessive pronouns.
- The fifth and last sentence in bold shows the outcome with prepositions, simple past
- The presence of past tense is a outstanding characteristic of the tale genre, such as: (wanted, had, went, decide, were, said, dreamed, saw, walked, woke up, laughed, sailed, did not believe.

7. Apresentação de como trabalhar o plano de ensino com o gênero seguindo o modelo das sequências didáticas de Dolz & Schneuwly

Modalidade / Nível de Ensino: Ensino Médio

Componente Curricular: Língua Inglesa e Literatura

Tema: Gêneros textual conto e a análise linguística

DADOS DA AULA

O que o aluno poderá aprender com esta aula

O aluno poderá aprender o que é o gênero conto, a estrutura e funcionamento, reconhecer as características da tipologia narrativa presente no conto, desvendar a função dos recursos linguísticos na construção de sentidos desse gênero através da análise linguística, ou seja, dos elementos gramaticais e ainda perceber e compreender a intergenericidade presente no conto.

Duração das atividades

Esta atividade pode durar de 6 aulas até todo um semestre, dependendo de como o professor queira abordar cada modalidade de execução das sequências didáticas referente ao esquema de Dolz & Schneuwly (2004).

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

É importante que os alunos já possuam os conhecimentos básicos sobre o gênero narrativo conto e estes devem ser estimulados e acrescentados pelo professor, através de conversas informais, pesquisas orientadas.

Estratégias e recursos da aula

- Conversa informal sobre o autor do conto, Geoffrey Chaucer;
- Situar historicamente e geograficamente o período vivido por Chaucer e sua importância para o desenvolvimento do inglês moderno, por isso ser conhecido como o pai do inglês moderno.
- proposta de leitura silenciosa do conto selecionado: *The Nun's Priest's Tale* (O Conto do Padre da Freira), Geoffrey Chaucer;
- contextualização da época histórica (desenvolvimento da língua inglesa) sobre a qual escreve o autor, no texto selecionado (*The Nun's Priest's Tale*);
- pesquisa dos assuntos debatidos, em livros, internet e outros meios de comunicação disponíveis;

- explorar os temas destacados no conto;
- comparar situações e ações vivenciadas pelos personagens com situações atuais.
- explorar os elementos gramaticais, adjetivos, advérbios, substantivos, vocabulário etc., com o auxílio de gramática e dicionário.

AULA 1: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CONTO

- fazer um levantamento a respeito do gênero conto, com sua definição e estruturação dos aspectos composicionais, apresentando as sequências narrativas com estrutura e característica do conto, divulgando o que será realizado.
- Para desenvolver esta aula, o professor deverá conversar com os alunos, procurando sondar o conhecimento que já possuem, e, solicitando-lhes exemplos de contos já conhecidos por eles; isso em língua materna, para que através disto o professor possa desenvolver a aula de maneira mais compartilhada.
- no laboratório de informática, os alunos poderão acessar sites para conhecerem um pouco mais sobre o gênero literário, revendo os seguintes aspectos deste gênero literário: **histórico, enredo, elementos estruturais: apresentação, complicação, clímax e desfecho.**

AULA 2: PRODUÇÃO INICIAL: O CONTO

- fazer uma atividade de observação e de análise do conto, o qual se mostra um modelo ao fim deste trabalho, em seguida fazer uma leitura de modo que os alunos entrem em contato com a língua inglesa e assim escutando o modelo do gênero.

AULA 3: MODULO 1

- Fazer uma seleção de temas para que os alunos escrevam um conto, baseado no conto ouvido e discutido.
- Nesta aula, o professor pedirá a leitura individual e silenciosa do conto: *The Nun's Priest's Tale*, de Geoffrey Chaucer, disponível no texto que será dado;
- identificar no conto os elementos estudados na aula anterior (**histórico, enredo, elementos estruturais**);
- discutir o conteúdo do texto com efeito de trabalhar as funções de sentido exibido no enredo, como aspecto da língua inglesa.

AULA 4: MODELO 2 CONHECENDO MAIS SOBRE O AUTOR

- Visando conhecer mais sobre Geoffrey Chaucer (biografia, estilo, obra), o professor poderá fazer jogos de vocabulários, gramática e figuras interessantes relacionadas ao texto e trabalhar com eles em sala de aula;
- o conteúdo a ser explorado poderá se referir também ao contexto histórico do conto.

AULAS 5: MODELO 3

- desenvolver estudo com os elementos linguísticos mais presentes no texto, estabelecendo os tempos verbais de presente, passado e futuro com suas respectivas formas sintáticas, referente a aula anterior.
- fazer um levantamento de vocabulário com adjetivos, advérbios e substantivos, conferindo assim um desenvolvimento enciclopédico e cultural da respectiva língua.
- revisar todo o conteúdo para a próxima aula.

AULA 6: Produção final

- produzir a escrita de um texto que se aproxime do gênero estudado de acordo com o vocabulário e estruturas formais do conto, com o auxílio de dicionários, gramática e a orientação do professor;
- pode ainda ser feito em outra aula um momento de socialização onde os alunos poderão fazer a leitura e ou apresentação de seu texto em perspectivas diversas.

RECURSOS COMPLEMENTARES

Nos recursos complementares, o professor pode usar a criatividade e apresentar recortes de filmes retirados da internet com áudio na referida língua para mostrar outros aspectos da representação do conto em áudio e vídeo.

AValiação

- No decorrer das atividades, o professor deverá verificar o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas, dando atenção para os aspectos selecionados e as construções de análise, sempre enfatizando as habilidades do speak, listen and write.

8. Considerações finais

A grande manifestação dos estudos com gêneros textuais possibilita uma grande quantidade de teorias e diversas formas de trabalho, assim a análise linguística a serviço do gênero o que é como se faz é um caminho interessante, pois no trabalho com gênero conto, se bem organizado didaticamente funciona como um importante mecanismo didático – pedagógico

auxiliador do ensino- aprendizagem de uma língua, como também incentiva o aluno a ler, a fazer o reconto e a retextualização, como também aprender a gostar de um tipo de gênero literário específico, sendo conhecedor dos aspectos formais e linguísticos que o compõem.

O conto em inúmeras vertentes e autores pode ser trabalhado em vários caminhos, assim como o trabalho com a análise linguística a serviço do gênero conto *The Nun's Priest's Tale* por ser um clássico vem sendo relido e sempre pode ser abordado em inúmeras perspectivas, uma vez que este gênero é uma arte que como toda arte se alimenta da mitologia, do subjetivismo, do social, do histórico, etc., faz-se necessário saber criar, recontar o que já foi contado, usando a magia infinita das ferramentas da linguagem, sempre em evolução.

Assim, a coerência de estudar este tema como uma importante ferramenta de ensino aprendizagem de língua, abre caminho para um rico repertório de conhecimentos culturais, enciclopédico, de vocabulário e também de gêneros, uma vez que o estudo dos gêneros em todos os seus aspectos e características nos diversos processos de comunicação real e atual, fazem do indivíduo um sujeito altamente letrado.

Este estudo foi bastante proveitoso, pois nos revelou as muitas formas de entender a importância dos gêneros para a formação do homem. Assim quando oportunidades de encontrar temas, personagens, situações semelhantes ou já vistos em contos já lidos ou já ouvidos surgirem, tornará possível perceber a presença de fenômeno linguístico discursivo, característica de todas as criações literárias, nos aspectos de intertextualidade.

Diante do exposto, foi possível perceber que os resultados obtidos com esse estudo podem contribuir para o ensino e aprendizagem e também enquanto graduando e pessoa que utiliza diariamente os diversos gêneros discursivos. Assim, o aprendizado é um caminho constante de desenvolvimento de sistemas e estratégias, sendo pois vivido e realizado diariamente por nós estudantes quer na vida diária, quer nos estudos e trabalho.

Referências

BURGESS, Anthony. **A literatura inglesa**. São Paulo: Ática, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas: In: DIONÍSIO, Angela; HOFFNAGEL, Judith (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificações e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAUCER, Geoffrey. **The Canterbury tales**. Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM20 2JE, England: Pearson Education Limited in association with Penguin Books Ltd, Level 3, 2000.

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: ROJO, Roxane & CORDEIRO, Gláís Sales]. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2004.

Gêneros literários. Conto. ASES / Associação de Escritores de Bragança Paulista. Disponível em: < <http://www.asesbp.com.br/literatura/conto.htm> > acesso em 18 de setembro de 2013.

GOTLIB, Nádia Battela. Teoria do Conto. São Paulo: Editora Ática, Série Princípios, 2003.

KOCH, Vanila, BOFF, Odete, MARINELLO, Adriane. Leitura e produção textual. Gênero textual **do argumentar e expor**. Rio de Janeiro: vozes, 3ed, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade e letramento. In:_____ **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 1, p. 15-43.

_____. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” In DIONÍSIO, Â. et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro, 2002: Lucerna.

MENDONÇA, M. **Análise Linguística no Ensino Médio**: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo**: práticas de ensino de português. V. único: livro do professor. São Paulo: FTD, 2009.

A PROPÓSITO DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO CURSO DE LETRAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Josefa Lidianne de PAIVA⁴² (UERN)
Rosângela Maria Bessa VIDAL⁴³ (UERN)

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados do relatório parcial do projeto de pesquisa *O ensino de gramática na universidade: análise da proposta pedagógica em cursos de Letras de IES brasileiras*, que traz como objetivo analisar as concepções de análise linguística/gramática que subjazem os PGCCs e/ou proposta de ensino de gramática; investigar os conteúdos gramaticais propostos e as atividades/metodologias sugeridas para aprendizagem dos alunos, averiguando a análise linguística ensinada aos graduandos de letras e os conteúdos e metodologias de ensino de gramática sugerido pelos documentos estudados para que sejam trabalhados na educação básica. A partir da programação das disciplinas de algumas IES do Brasil, em particular a da USP, UFMA e a UERN a análise foi desenvolvida no Curso de Licenciatura em Letras com a habilitação em Língua Portuguesa. A pesquisa assume o caráter descritivo e interpretativo voltada para o ensino de gramática na universidade e a análise da proposta pedagógica em cursos de Letras. Além disso, a formatação da pesquisa considera o aspecto bibliográfico e documental. Como suporte teórico, foi eleita a visão de ensino da gramática, como defendido pela linguística centrada no uso da língua, baseada em estudos de FURTADO DA CUNHA; TAVARES (2007), SAMPAIO; REZENDE; BONFIM (2012) dentre outros. Mediante os achados da pesquisa, pode-se avaliar como fator preponderante que durante a formação do professor de Letras/Português, a graduação possibilite conhecimentos teóricos fazendo articulação com a prática docente, tendo em vista contribuir para aprimorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, em especial o ensino de gramática.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Formação do professor. Funcionalismo.

1. Introdução

A pesquisa *o ensino de gramática na universidade: análise da proposta pedagógica em cursos de Letras de IES brasileiras* tem como objetivo avaliar a metodologia desenvolvida no curso de Letras, dando ênfase na metodologia do ensino de gramática averiguando os referenciais teórico-metodológicos e a programação das disciplinas de algumas IES do Brasil, em particular a da USP, UFMA e a UERN a análise foi desenvolvido no Curso de Letras com a habilitação em Língua Portuguesa.

O questionamento da pesquisa vai decorrer mediante as discussões que cercam o ensino de gramática nas escolas básicas, é notável o distanciamento que os alunos têm com as atividades relacionadas ao ensino gramatical, sendo que na maioria das vezes acaba repercutindo efeitos negativos em seu aprendizado.

Existe uma carência de estudos voltada para o ensino de Língua Portuguesa, o professor como elemento primordial para analisar e discutir os fenômenos linguísticos se detém a uma

⁴² Graduanda da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Bolsista PIBIC/ CNPq/FAPERN/UERN

⁴³ Doutora em Estudos da Linguagem, docente do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Líder e Orientadora acadêmica do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalista (GPEF), Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, UERN.

metodologia de ensino mecanizado. A linguística no decorrer dos tempos tem contribuído no sentido do refazer pedagógico com os estudos de língua, uma vez que tem disponibilizado uma visão progressista com relação ao ensino de língua, em especialmente ao estudo da gramática, diferente do método tradicional que se detém na transmissão e memorização dos conteúdos. Sendo assim, a linguística busca inserir a base teórica de forma que institui a linguagem como fator de interação, a palavra não será unidade de análise para compreensão do texto. Para tanto foi utilizado como suporte teórico os trabalhos de FURTADO DA CUNHA; TAVARES (2007), FOUCAULT (1996), SAMPAIO; REZENDE; BONFIM (2012) entre outros estudiosos.

Diante do contexto, a necessidade de desenvolver esse estudo é na intenção de pensar sobre a importância dos fenômenos linguísticos em sua complexidade materializada, atentando para o ensino de gramática.

2. Ensino de gramática teoria x prática

É comum encontrarmos nos cursos de licenciatura questionamentos com relação às teorias estudadas durante a formação dos graduandos, já que muitas vezes não há ligação com o contexto prático em sala de aula. O conhecimento teórico é importante para que reflitam as discussões sugeridas na graduação, visando à postura assumida pelo professor com relação ao ensino de Língua Portuguesa, em especial o de gramática, comparando as teorias estudadas nas universidades com a realidade da prática escolar.

O ensino de Língua Portuguesa ainda persiste em uma prática convencional pautada na gramática Normativa, mesmo sabendo que há uma necessidade de um estudo voltado para a reflexão da língua, esse ensino ainda acontece de forma mecanizada, em que o aluno deve ter domínio de todas as nomenclaturas e regras que rege na língua para desenvolver as competências de falar e escrever bem.

A língua é uma estrutura maleável que está exposta a mudanças de acordo com o uso, é perceptível que ninguém fala da mesma forma que se escreve, sendo assim, a corrente funcionalista vai estudar como as pessoas tem feito uso do dialeto em seu processo acessível. Desse modo, defende a ideia de que a análise da estrutura gramatical deve ser feita a partir da interação comunicativa, investigando os fenômenos linguísticos que possibilita as variações de uso da linguagem que resulta em múltiplos sentidos.

Os linguistas funcionais defendem a ideia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência. Como a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é que a estrutura linguística revela as propriedades da conceitualização humana do mundo ou o funcionamento da mente. (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, P. 21).

Mediante a abordagem, podemos verificar que existe mais de uma possibilidade de dizer a mesma coisa, desta forma varia de acordo com a situação comunicativa do sujeito em tempo real. Com isso, pode-se constatar que a gramática sofre influência de acordo com o processamento mental, mudanças e variações, interação social e cultural, aquisição e evolução. Contudo, deve ser pensado em uma gramática funcionalista a qual possibilita o indivíduo a pensar na função que a palavra desempenha no contexto discursivo, que leve a interpretação do que se fala como também do que se escreve.

A partir do que foi questionada, a língua é um sistema vivo que esta vulnerável a mudanças de acordo com o meio social, é importante que o ensino de gramática esteja pautado no exercício da linguagem que constrói e desconstrói os significados de acordo com o uso. Sendo assim, não dá para analisar frases descontextualizadas como trazem as gramáticas Normativas tradicionais, de acordo com a perspectiva funcional à língua exerce uma função externa no sistema linguístico, influenciando a organização interno, em outras palavras os fatores externos e internos dependem um do outro no sistema linguístico para a construção do sentido.

3. Resultados e discussões

Neste momento, alavancamos dos pressupostos estabelecidos pelo projeto da pesquisa que tem como objetivo geral analisar as concepções de análise linguística/gramática que subjazem aos PGCCs e/ou às propostas de ensino de gramática. Gostaríamos de fazer uma ressalva que essa pesquisa tem o caráter descritivo e interpretativo que está focalizada no ensino de Gramática em cursos de Letras de IES brasileiras, especialmente investigando as propostas pedagógicas de cursos presenciais de licenciatura em Letras desenvolvidas na UERN, na USP e na UFMA.

Mediante as ressalvas, apresentaremos a análise parcial da consulta on-line ao site da UERN, USP e UFMA como também as pesquisas no PGCC do Curso de Letras/Português. Verificamos como o ensino de Português tem sido desenvolvido nas referidas universidades, em especial ao ensino de gramática.

A partir dos nossos estudos, averiguamos que os professores da UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte) utilizam diversos recursos que complementa o desempenha do ensino da Língua e da Gramática da disciplina. É possível notar que as habilidades desenvolvidas no Curso parte dos fatores linguísticos, com base nas diferentes teorias. Analisamos também que o ensino da Língua Portuguesa está pautado no uso da língua, como forma de compreender a variedade linguística, desta forma o ensino de gramática se constrói no cotidiano social e comunicativo dos indivíduos. Com base nas amostras podemos analisar conforme os conteúdos, como tem sido a modalidade do ensino presentes nas disciplinas do departamento de Letras.

Amostra (1):

CONTEÚDO

1 UNIDADE – INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

- 1.1 Conversa com a linguística Ingedore V. G. Koch;
- 1.2 Ferdinand de Saussure;
- 1.3 A linguística saussuriana
- 1.4 O estruturalismo linguístico; alguns caminhos.

2 UNIDADE – NOS MEADROS DOS ESTUDOS LANGUAGEIROS

- 2.1 A linguística descritiva;
- 2.2 A linguística geral.

3 UNIDADES – TEORIZAÇÕES LINGUÍSTICAS

- 3.1 As linguísticas enunciativas;

- 3.2 As linguísticas discursivas;
- 3.3 As teorias pragmáticas;
- 3.4 A língua e ensino: política de fechamento.

As informações contidas na amostra (1) correspondem à disciplina de *Linguística I* que possui a carga horária de 60h/a, seu objetivo geral é compreensão da linguística enquanto ciência da linguagem verbal; discussão e análise do percurso teórico da ciência de língua(gem); compreensão das formas linguísticas e suas possíveis relações/interações sociodiscursivas dentro e fora da sala de aula.

Amostra (2):

CONTEÚDO

1. Introdução à Linguística Textual

1.1. Conceitos, percurso histórico, objetos e pressupostos; 1.2. Propriedades da textualidade; 1.3. Textos e noções de textualidade.

2. Texto e Construção de Sentido

2.1. Coesão textual: conceitos e recursos; 2.2. Coerência textual: um princípio de interpretabilidade; 2.3. Escrita e interação.

A amostra (2) obedece à disciplina *Linguística II* a qual possui a carga horária de 90h/a, que tem como objetivo conhecer objeto, conceitos e pressupostos do campo de estudos da linguística textual; discutir concepções de texto e noções de textualidade e suas propriedades; reconhecer a coesão e a coerência textuais como fatores responsáveis pela construção de sentidos dos textos; aplicar os princípios de textualidade à análise de textos diversos; discutir possibilidades de aplicação dos princípios da textualidade à análise, organização e ensino de textos, considerando suas implicações para o ensino de Língua materna.

A partir das informações encontradas nos PGCCs da disciplina Linguística do curso de Letras/Português da UERN, é possível fazer um paralelo com a grade curricular do curso de Letras da USP. Analisamos a disciplina *Metodologia do ensino de Linguística I*, que tem como programa resumido: A Metodologia do Ensino de Linguística I aborda o ensino da língua materna sob o enfoque da Linguística e de seu campo interdisciplinar (Psicolinguística, Sociolinguística, Pragmática, Fonética e Fonologia). Estuda e produz conhecimentos relevantes para o trabalho de professores da área de linguagem, incluindo as fases iniciais de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da fala e da escrita. Abaixo reproduzimos o programa da disciplina para confirmação dos dados.

Amostra (3)

Programa

- 1. Promover reflexões sobre o uso da linguagem oral na dinâmica da relação educativa;
- 2. Propor novas possibilidades de abordagem da oralidade no ensino fundamental e médio;
- 3. Refletir sobre a aproximação entre pesquisa linguística e ensino da Língua Portuguesa;
- 4. Examinar as teorias sociolinguísticas e psicolinguísticas que sustentam as concepções

contemporâneas de letramento e alfabetização
 5. Supervisionar estágios e propor reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio.

Amostra (4)

Programa

1 - Análise de textos escritos produzidos por alunos do ensino fundamental e médio;
 2 - Interferências do professor no processo de desenvolvimento da textualidade;
 3 - O texto técnico como matriz de expressão das diversas disciplinas no ensino fundamental e médio: a linguagem como eixo interdisciplinar;
 4 - Pesquisa sobre a atuação do professor e usos de recursos expressivos: esquemas, resumos, ilustrações etc.
 5 - A iconicidade como um conceito dinâmico e útil à análise dos diferentes tipos de textos;
 6 - Os textos e seus "portadores" no mundo contemporâneo - relevância do meio;
 7 - As possibilidades dos recursos multimídias em educação: análise de softwares educativos e lúdicos;

O componente curricular *Metodologia do ensino de Linguística II* possui a carga horária total de 120 horas, a qual traz como programa resumido: A disciplina *Metodologia do ensino de Linguística II* propõe uma aproximação entre o ensino da língua materna e as possibilidades da Linguística Aplicada no contexto da relação educativa, ou seja, pretende oferecer oportunidades de enlaces entre ensino e pesquisa. Enfoca nesse primeiro semestre a aprendizagem da linguagem escrita, sua relação com os diversos portadores de texto da atualidade e com outras modalidades de expressão; suas possibilidades interdisciplinares no campo educacional; sendo também pré-requisito para *Metodologia do Ensino de Linguística I*.

Conforme as amostra apresentadas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e a da Universidade de São Paulo, é possível analisar os PGCCs das referidas instituições questionando a modalidade de ensino utilizada pelas mesmas.

No primeiro momento, podemos averiguar que há uma diferença na nomenclatura utilizada para definir a identificação dos tópicos apresentados pelo programa geral do componente curricular da UERN e a da USP. No PGCC da UERN, temos: a ementa, os objetivos e o conteúdo. Já na USP, essa nomenclatura não será a mesma, vejamos: a USP utiliza o nome *programa resumido* e não *ementa*, o mesmo acontece com a palavra *programa* que corresponde a *conteúdos* na UERN. As cargas horárias das disciplinas também são diferentes, *Linguística I* possui 60 horas, *Metodologia do Ensino de Linguística I* 120 horas, em *Linguística II* é de 90 horas, *Metodologia do Ensino de Linguística II* corresponde a 120 horas.

No segundo momento, é perceptível que há uma semelhança com relação aos conteúdos das disciplinas *Linguística I* e *Metodologia do Ensino de Linguística I*, ambas vão questionar a linguística remetendo aos conceitos da linguagem verbal, analisando as teorias que envolvem os estudos linguísticos, visando como essa linguagem chega às escolas e de que forma tem contribuído para o aprendizado do aluno no ensino de Língua Portuguesa.

Os componentes curriculares *Linguística II* e *Metodologia do Ensino de Linguística II* é notável que haja uma semelhança no que diz respeito aos assuntos utilizados pelas disciplinas, as duas fazem questionamento voltado para a linguística textual, analisando a importância dos estudos linguísticos na aplicabilidade do texto escrito e os fatores que são importantes para a construção do sentido no texto.

Amostra (5):

CONTEÚDO

Unidade I
<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos básicos que fundamentam o ensino da gramática - Conceitos de gramática; Gramática tradicional e o senso comum; questões fundamentais para o ensino de gramática; concepções de Linguagem.
Unidade II
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do ensino de Língua Portuguesa – O que (não) se ensinar na escola? Tópicos de Gramática I: O que se entende por língua e por Gramática; a quem se destina a gramática.
Unidade III
<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos de Gramática II: Concepção da gramática tradicional; Concepção funcionalista, concepção da gramática pedagógica; A gramática na sala de aula.

A amostra (5) apresentamos a disciplina *Tópicos de Gramática* que tem a carga horária 60h/a teórica e 30h/a prática, a qual traz como objetivo geral contribuir para a formação teórica dos graduandos em Letras tomando por base as reflexões que envolvem a gramática tradicional, tendo em vista os estudos da língua em uso comunicativo.

É notável que o desenvolvimento da disciplina esta pautado em várias concepções de ensino de gramática, que tem sido abordado por meio de duas vertentes uma voltada para um ensino tradicional, e outra para o funcionalismo da língua. Sendo assim, esses conceitos gramaticais permitem ao graduando novos horizontes que possibilita novas descobertas, identidades, e a construção de novos enunciados para desempenhar com êxito a função de professor de língua materna nas escolas básicas.

Amostra (6):

CONTEÚDO

Unidade I – O vocábulo formal, o mecanismo da flexão portuguesa.
Unidade II – Morfologia derivacional, Flexão e derivação, processos gerais de formação, principais processos de mudança de classe.
Unidade III – Classes dos vocábulos. Os critérios mórfico, sintático e semântico. O ensino da morfologia.

A amostra (6) faz referência à disciplina Morfossintaxe I, que é pré-requisito a carga horária é de 60h/a, o objetivo é proporcionar ao aluno o conhecimento e a análise dos vocábulos da língua portuguesa. Entender a língua como um processo vivo que adquire e perde propriedades morfológicas. Relacionar os conteúdos trabalhados com a futura prática de professor de língua portuguesa.

Amostra (7):

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE 1 – Pressupostos para o ensino de língua materna

- 1.1 Concepções de linguagem, objetivos e tipos de ensino de língua materna;
- 1.2 Ensino de língua – algumas reflexões teóricas;
- 1.3 O plano de aula: noções teóricas - práticas.

UNIDADE 2 – As práticas de linguagens e o ensino de língua portuguesa

- 2.1 Unidades básicas do ensino de Língua Portuguesa: a leitura, a produção de textos e a análise linguística;
- 2.2 Sobre a Leitura na Escola;
- 2.3 Gêneros Textuais e ensino;
- 2.4 A produção de textos escritos e a análise linguística;
- 2.5 Avaliações e refacção de textos escritos.

UNIDADE 3 – modelos didáticos para o ensino de línguas

- 3.1. O uso do LDP nas aulas de língua materna: análises crítico – reflexivas sobre o uso de livros didáticos no trabalho com a leitura, a escrita e a gramática, em escolas do Ensino Fundamental e Médio.

A amostra (7) corresponde à disciplina de *Didática da Língua Portuguesa*, com a carga horária de 120h/a, pré-requisito de Didática Geral, a qual tem como ementa reflexões sobre o ensino: leitura, escrita e gramática. Vivências de atividades docentes em escolas públicas dos níveis fundamental e médio, observando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de língua materna.

Amostra (8)

CONTEÚDO

Unidade I
<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Princípios da sociolinguística; 1.1.2 Conceitos, objeto e pressupostos; 1.2 Perspectivas de estudo.
Unidade II
<ul style="list-style-type: none"> 2.1 A sociolinguística variacionista; 2.1.2 O fato sociolinguístico: teoria, método e objeto; 2.1.3 Variáveis e variantes. 2.1.4 Tipos de variação: diastrática, diatópica, diamésia, diafásica e diafásica e diacrônica; 2.1.5 Variação e mudança;

2.1.6 A pesquisa na perspectiva variacionista;

2.2 Sociolinguística Interacional;

3.1.2 Características e perspectivas.

Unidade III

3.1 Variação linguística e ensino de línguas;

3.2 Deficiência linguística x diferença linguística: implicação para o ensino;

3.3 O círculo vicioso do preconceito linguístico: implicação para o ensino;

3.4 Ensino de gramática ou reflexão linguística;

3.5 Variação linguística nos livros didáticos.

A amostra (8) corresponde à disciplina *Sociolinguística* que é pré-requisito de *Linguística I*, a carga horária do componente curricular é de 120h/a, sendo 60h/a são disponibilizado para a proposta de atividade prática. Os objetivos são compreender as relações entre linguagem e sociedade, percebendo a língua como um fenômeno de natureza social; percebendo a língua como um fenômeno de natureza social; compreender as questões teóricas acerca da mudança linguística frente ao contexto social; identificar objeto, conceitos e pressupostos do campo de estudo da sociolinguística.

Com base nas análises realizadas, o curso de licenciatura em Letras visa à formação de futuros professores, desta forma é comum encontrar esse ensino acompanhado por teorias que muitas vezes não fazem conexão com a prática de docência, especialmente quando se trata do ensino de gramática.

É importante ter consciência que a teoria não deve ser anulada, o domínio do conhecimento teórico é necessário para que os discentes consigam colocar o saber adquirido na graduação em prática através dos planejamentos pedagógico, subsidiando no gerenciamento das aulas.

Ensinar a língua materna para seus próprios falantes, não é uma tarefa fácil, pois cada um trás uma particularidade em sua linguagem. Desta forma, ensinar o português, principalmente à gramática tem sido um desafio para os professores, uma vez que o ensino se dá através da gramática tradicional. Nesta perspectiva, estudiosos tem averiguado um ensino gramatical centrado no uso da língua.

É perceptível, que com o decorrer do tempo o estudo da gramática tem sido ampliado, podemos refletir que antes esse ensino acontecia de forma tradicional, sendo assim, o aluno que conhecia todas as nomenclaturas e regras que rege na língua, tinha o conhecimento gramatical. Essa concepção de verdade foi reformulada ao longo das análises de vários discursos, em que questiona um ensino da gramática pautado no funcionalismo da língua, visando que é importante conhecer as nomenclaturas, as regras gramaticais, entretanto, essas competências devem ser desenvolvidas na escrita, leitura e construção do sentido em uma sentença.

Com base em Foucault (P.30, 1996) “Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas”. A partir desse pressuposto, podemos fazer um paralelo com a disciplina de Língua Portuguesa, enfocando o ensino da gramática que a luz de muitos estudos, vem formulando novas possibilidades de ensino, em uma vertente bem mais ampla que é o uso da língua em tempo real.

Conforme o contexto, a disciplina não é a soma de tudo que é considerado verdadeiro sobre algo, nem tão pouco tudo que pode ser aceito sobre certo dado. Por essa razão é que a gramática tradicional tem sido questionada, uma vez que a língua é uma estrutura maleável sendo exposta a variações cotidianas, então, a gramática é construída e reconstruída através do uso interacional e comunicativo da linguagem.

4. Conclusão

Mediante as análises aos programas gerais de componentes curriculares (PGCCs), compreendemos que as instituições de ensino USP, UERN e UFMA vão apresentar peculiaridades no ensino de gramática, havendo algumas variações nas nomenclaturas dos PGCCs e conteúdos estudados. Percebemos que há uma preocupação por parte das instituições em ensinar a gramática voltada para a concepção funcionalista, já que a gramática normativa, muitas vezes não consegue abarcar uso da língua.

Referências

FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E (orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; TAVARES, M. A (orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso** aula inaugural no collège de France, pronunciado em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SAMPAIO, M. L. P.; REZENDE, N. L.; BONFIM, M. N. B (orgs.). **Ensino de língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012.

ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS: A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA EM REDAÇÕES DO VESTIBULAR UFRN 2013

Julianne Pereira dos SANTOS (UFRN)⁴⁴

Maria das Graças Soares RODRIGUES (Orientadora -UFRN)⁴⁵

Resumo: É notório o avanço da Linguística Textual nas últimas décadas e, a partir disso, o aumento e surgimento de diversos modelos de análise textual. Um desses modelos é a Análise Textual dos Discursos, proposta por Jean-Michel Adam (2008) como uma ramificação da Linguística Textual, com um escopo mais amplo relacionado à Análise do Discurso. A Análise Textual dos Discursos tem o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias. Esse trabalho, recorte da pesquisa iniciada no mestrado em Estudos da Linguagem, focaliza uma dessas categorias: a Responsabilidade Enunciativa, que corresponde às “vozes” do texto, à sua polifonia, à assunção ou não dos enunciados. Assim, estabelecemos como objetivos identificar, descrever e analisar redações produzidas (artigos de opinião) por candidatos ao vestibular da UFRN no que diz respeito à responsabilidade enunciativa. Buscamos responder as seguintes questões: o aluno assume a responsabilidade pelo que enuncia? O aluno faz remissões a(s) outra(s) fonte(s) do saber? Que marcas linguísticas nos levam a identificar diferentes vozes nos enunciados? Quais os PdV's [pontos de vista] que as candidatas transmitem com o intuito de posicionarem-se e, ao mesmo tempo, preservar suas faces? De maneira preliminar, os resultados apontam, provavelmente em decorrência do gênero solicitado na proposta de redação, uma maior tendência do candidato a assumir a responsabilidade enunciativa, usando a mediação epistêmica apenas para reforçar seu posicionamento, como um argumento de autoridade.

Palavras-chave: Análise Textual dos Discursos; Responsabilidade Enunciativa; Redações do Vestibular.

1. Introdução

É recorrente, nos estudos da linguagem, a máxima de que nenhum dizer é neutro; todo enunciado carrega uma ideologia, um posicionamento, mesmo quando é perceptível a tentativa de apagamento do sujeito. Em nossos textos, à medida que realizamos nossas escolhas, deixamos transparecer, inevitavelmente, o nosso ponto de vista acerca do que está sendo falado.

Ademais, também é indubitável, nos dias de hoje, um maior contato com uma gama de gêneros textuais/discursivos, que auxiliam ou não essa “revelação” do sujeito. Marcuschi (2008, p. 154) diz que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” É o que acontece nas redações de vestibulares. Ao mesmo tempo em que o escritor não pode manifestar-se a ponto de recair em uma identificação, ele não pode manter-se neutro em relação ao assunto proposto, já que um texto argumentativo (normalmente esse é o tipo textual predominante em processos seletivos, por meio dos gêneros artigo de opinião, carta argumentativa, editorial, dissertação argumentativa, entre outros) pressupõe uma postura crítica

⁴⁴ Mestranda em Estudos da Linguagem (Estudos Linguísticos do Texto – PPGEL – UFRN), desenvolvendo a pesquisa do referido trabalho, e professora de Língua Portuguesa do Estado do Rio Grande do Norte

⁴⁵ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1981), mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1995) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Atualmente, é Professora Associada II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e líder do Grupo de Pesquisa "Análise Textual dos Discursos".

do escritor a fim de, por meio de estratégias argumentativas, explicitar o seu posicionamento e convencer a leitor a aderir a ele. Assim, o autor realiza os objetivos pretendidos em determinada situação social de escrita.

Pensando nessas questões e dando continuidade ao trabalho realizado no grupo de pesquisa Análise Textual dos Discursos, sob orientação da Prof^a. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, é que se desenvolve esse trabalho, desenvolvimento inicial da pesquisa em andamento no mestrado em Estudos da Linguagem, a partir dos seguintes questionamentos: 1) Os alunos, mesmo sem conhecer o conceito de Responsabilidade Enunciativa, conseguem delimitar a sua voz e a do outro? 2) O aluno assume a responsabilidade pelo que enuncia? 3) O aluno faz remissões a(s) outra(s) fonte(s) do saber? 4) Que marcas linguísticas nos levam a identificar diferentes vozes nos enunciados? 5) Como se materializam as fronteiras linguísticas demarcando a voz do discurso citante e a voz do discurso citado? 6) Quais os PdV's [pontos de vista] que as candidatas transmitem com o intuito de posicionarem-se e, ao mesmo tempo, preservar suas faces?

Segundo Bentes e Leite (2010),

o texto é a unidade funcional que não somente permite a interação, como também viabiliza diversas formas de representar o mundo, de transformá-lo e de, a um só tempo, reconstruir-se a partir dessa dinâmica emergência dos sentidos, que envolve toda espécie de heterogeneidades enunciativas, dentre elas as relações intertextuais e interdiscursivas. (p. 228)

Desse modo, procuramos mostrar como a responsabilidade enunciativa é parte constituinte de todo e qualquer enunciado, materializada nos diversos gêneros presentes nas situações comunicativas humanas. Consideramos também, nesse sentido, parafraseando Bakhtin, que todo dizer é polifônico. Logo, nenhuma palavra é só nossa, ela sempre evoca outras vozes e, por mais que não haja demarcações explícitas no texto de um outro enunciativo, há sempre uma mistura de discursos, uma heterogeneidade, que pode apontar um ponto de vista assumido por muitos outros enunciadores. Sobre isso, Adam (2008, p. 109) menciona que

toda proposição-enunciado compreende dimensões complementares às quais se acrescenta o fato de que não existe enunciado isolado: mesmo aparecendo isolado, um enunciado elementar liga-se a um ou a vários outros e/ou convoca um ou vários outros em resposta ou como simples continuação.

Sob esses aspectos, percebemos que a identificação e análise da responsabilidade enunciativa nem sempre é clara e objetiva, já que todo enunciado é primordialmente dialógico e polifônico.

Além disso, objetivamos também identificar os pontos de vista transmitidos pelos candidatas a partir do uso dos marcadores de responsabilidade enunciativa e estabelecer, posteriormente, na finalização da pesquisa maior, os marcadores de responsabilidade enunciativa como constituidores de autoria, a fim de que esse conceito possa ser repassado também à comunidade exterior à universidade.

Um dos motivos pelo qual essa pesquisa se justifica é a inserção, pela Comperve (Comissão Permanente do Vestibular da UFRN), do tópico “marcadores de responsabilidade enunciativa” como um critério de correção no item “Controle da coesão e coerência”. É

solicitada a sua utilização, de modo excelente, como um recurso coesivo. Outro item presente nessa chave de correção diz respeito à constituição da autoria, em que é cobrado “revelar-se, na construção do texto, como um sujeito-autor que não apenas defende sua proposta/seu posicionamento como tenta convencer o interlocutor” e “gerenciar, de forma bem articulada, a inserção de todas as vozes alheias”⁴⁶. Propomo-nos a discutir, com base nisso, a inserção do tópico “marcadores de responsabilidade enunciativa” no critério de autoria, já que, por meio deles, é possível revelar-se como sujeito-autor e gerenciar as vozes citadas.

A pesquisa, desse modo, tem relevância para o ensino de maneira geral, já que o conceito de Responsabilidade Enunciativa, apesar de ainda estar bem restrito à academia, se faz presente agora no âmbito do ensino regular. É preciso, portanto, torná-lo mais acessível à sociedade, para que possa ser cobrado de maneira justa em processos seletivos desse tipo e para que o conhecimento possa ser concretizado. Isso faz com que os alunos já entrem na universidade sabendo explicitar e delimitar o seu posicionamento, o que será bastante necessário nas situações de escrita acadêmicas.

2. Fundamentação teórica

2.1. A Linguística de Texto e a Análise Textual dos Discursos

Sabe-se que Linguística de texto, nascida na década de 60, na Europa, mais precisamente na Alemanha, surgiu por uma necessidade de extrapolar os limites da frase e desvendar os segredos do texto, concebendo-o como unidade básica de análise. Inicialmente, a Linguística Textual manteve a frase como objeto de estudo com as análises transfrásticas, partindo da frase para o texto. Em seguida, em um segundo momento, surge a gramática do texto. Segundo Fávero e Koch (2002), esse momento foi necessário por diversas causas, tais quais: as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, à concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou então com referência a um contexto situacional.

Em um terceiro momento, passam a ser considerados também, além do texto por si só, o contexto, as condições de produção e recepção, os atores envolvidos no processo, entre outros, numa abordagem sociointeracionista da linguagem. Segundo Koch (2010, p. 42), “na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores /construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação, e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”.

Partindo dessa noção, Jean-Michel Adam (2008) lança luz à teoria Análise Textual dos Discursos como uma ramificação da Linguística Textual, com um escopo mais amplo relacionado à Análise do Discurso. Adam (2008, p. 23) afirma:

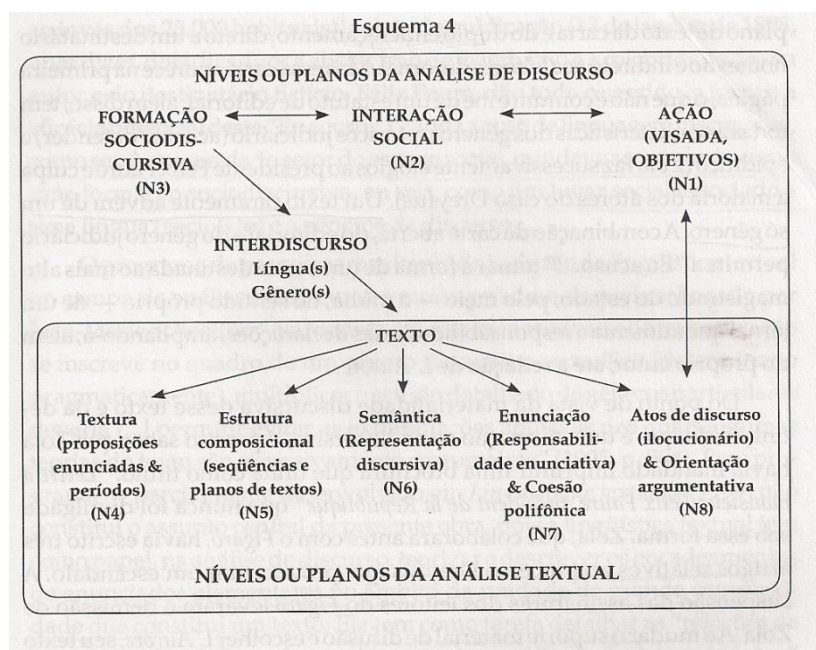
Eugenio Coseriu, que parece ter sido um dos primeiros, desde os anos 1950, a usar o termo ‘linguística textual’, propõe, com muita razão, em seus últimos trabalhos, distinguir a ‘gramática transfrasal’ da ‘linguística textual’ (1994). Se a primeira pode ser considerada como uma extensão da linguística clássica, a

⁴⁶ Cf. a chave de correção do vestibular 2012 em anexo.

linguística textual é, em contrapartida, uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos. É esse procedimento que me proponho desenvolver e designar como **análise textual dos discursos**.

A Análise Textual dos Discursos (doravante ATD) tem o objetivo de “pensar o texto e o discurso em novas categorias” (Adam, 2008, p. 24) e postula “ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise de discurso, [definindo] a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas.” (Adam, 2008, p. 43). Isso é evidenciado no esquema 4 reproduzido abaixo, proposto por Adam (2008, p. 61):

Figura 01⁴⁷



O esquema 4 (ADAM, 2008, p. 61) mostra a relação entre níveis de análise de discurso e níveis da análise textual. Adam (2008, p. 63) sintetiza afirmando que “toda a ação de linguagem inscreve-se, como se vê, em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socioleto) e a gêneros de discurso”. O gênero, portanto, nesse caso, é principal articulador e mediador entre discurso e texto. Adam pretende (e consegue), com sua teoria, contribuir para “a redefinição da relação texto/discurso e suas consequências para as tarefas e objetos da Linguística Textual e da análise de discurso” (PASSEGGI *et al*, 2010, p. 308).

3. A materialização da responsabilidade enunciativa nas redações de vestibular da UFRN 2013

⁴⁷ Fonte da figura 01: ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual - Introdução à análise textual dos discursos*. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008

3.1. A Responsabilidade Enunciativa

Segundo Rodrigues *et al* (2010),

a noção de responsabilidade enunciativa não é consensual para os autores que se dedicam ao seu estudo. Para Culioli (1971, p. 4031) “toda enunciação supõe responsabilidade enunciativa do enunciado por um enunciador”, ou seja, assenta-se no critério de asserção. No entanto, para Nølke, Fløttum e Norén (2004) os proponentes da Teoria Escandinava da Polifonia Linguística – ScaPoLine – assumir a responsabilidade enunciativa é ser a fonte do enunciado, é estar na origem, é assumir a paternidade. Para Rabatel (2008a, p.21) (...) “o sujeito responsável pela referenciação do objeto exprime seu PDV tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referenciação, ou seja, através de seleção, combinação, atualização do material linguístico”. (p. 153)

No entanto, enfocaremos nosso trabalho na noção de Responsabilidade Enunciativa proposta por Adam, na teoria *Análise Textual dos Discursos*. O nível 7 do esquema 4 proposto por Adam (2008), o da Enunciação, é baseado na noção de responsabilidade enunciativa, que corresponde às “vozes” do texto, à sua polifonia. Consiste na assunção ou não do que é dito por parte do enunciador. A partir dessa noção, é possível definir de quem é a voz em determinado enunciado; se pertence ao produtor (autor físico do texto), a outro enunciador, a uma visão do senso comum, já cristalizada no imaginário social, ou ainda se é um ponto de vista anônimo. Para o autor, quando não há a assunção, a responsabilidade enunciativa (ou ponto de vista) pode se materializar indicando: (1) mediação epistêmica, quando uma zona textual depende de uma zona do saber, delimitada por marcadores como “segundo”, “de acordo com”, “para” e (2) mediação perceptiva, que, segundo o autor, “repousa numa focalização perceptiva (ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar) ou numa focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)”. Em relação ao ponto de vista anônimo, citado anteriormente, normalmente materializado na terceira pessoa do singular com a adição da partícula *se*, Rodrigues (2010) diz:

poderá ser um tipo de mediação perceptiva, dependendo do valor semântico da forma verbal que esteja na terceira pessoa do singular. Ressaltamos que nem toda forma verbal na terceira pessoa do singular implicará um PdV [ponto de vista] anônimo, isso vai depender do contexto, da representação discursiva que será interpretada, construída, compreendida.

Segundo Adam (2008, p. 117), “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua”. Ele apresenta alguns elementos linguísticos delimitadores do PdV, expandindo a descrição do que Benveniste (1974, p.79-88) chamava de “aparelho formal da enunciação”:

- a) os índices de pessoas, que dizem respeito aos pronomes pessoais e possessivos (eu, meu/teu livro) e aos nomes que qualificam;
- b) os dêiticos espaciais e temporais. Essa categoria é constituída dos elementos que fazem referência à situação na qual o enunciado é produzido: advérbios (*ontem*,

aqui), grupos nominais (*esta manhã*, *abra esta porta*), grupos preposicionais (*em dez minutos*), adjetivos (na semana *passada*), certos pronomes (ele pensa em *mim*), certos determinantes (*minha* chegada);

- c) os tempos verbais;
- d) as modalidades, que indicam alguma tomada de posição. Elas podem ser objetivas (“dever”, “ser preciso”), subjetivas, verbos de opinião (“crer”, “duvidar”, “ignorar”), advérbios de opinião (“provavelmente”, “certamente”) lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos;
- e) os diferentes tipos de representação da fala (discurso direto; discurso direto livre; discurso indireto; discurso indireto livre e discurso narrativizado);
- f) as indicações de quadros mediadores – marcadores como *segundo*, *de acordo com* e *para*; modalização por um tempo verbal como o *futuro do pretérito*; escolha de um verbo de atribuição de fala como *afirmam*, *parece*, etc;
- g) os fenômenos de modalização autonímica, como *por assim dizer*, *melhor dizendo* e
- h) as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados, efeitos de ponto de vista que repousam numa focalização perceptiva – “ver”, “ouvir”, “sentir”, “tocar”, “experimental” – ou focalização cognitiva – “saber” ou pensamento representado.

3.2. Análise do corpus

Nossa análise pretende não ser puramente textual, mas, seguindo a Análise Textual dos Discursos, pretendemos levar em consideração a “produção co(n)textual de sentido” (ADAM, 2008, p. 23) e analisar toda a construção de sentidos advinda das escolhas lexicais de cada produtor, já que todas as palavras já possuem uma carga semântica própria, que pode ser ampliada ou subvertida de acordo com o contexto. Seguindo essa linha, o texto

não representa a materialidade do cotexto, nem é somente um conjunto de elementos que se organizam numa superfície material suportada pelo discurso; o texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que estabelece entre enunciador, sentido/referência/posicionamento discursivo e coenunciador, num dado contexto sociocultural. Por isso está inevitavelmente atrelado a uma enunciação discursiva (BENTES; LEITE, 2010, p. 255).

O *corpus* constitui-se de 400 redações cedidas pela Comperve (Comissão Permanente do Vestibular da UFRN) que ainda estão em fase de análise e seleção. O gênero textual solicitado foi artigo de opinião, o que já nos remete à possibilidade de um maior aparecimento da assunção da Responsabilidade Enunciativa, e o aluno deveria posicionar-se sobre a seguinte questão: “Redes sociais: exercício ou abuso de liberdade?”. Elegemos, para este trabalho, uma pequena amostragem para a análise não ficar exaustiva.

De maneira preliminar, podemos afirmar que a maioria dos candidatos assume a responsabilidade enunciativa (o que já valida nossa hipótese inicial), principalmente com o uso da 1ª pessoa do plural e/ou de adjetivos e advérbios intensificadores. O excerto abaixo exemplifica isso:

“Com as redes sociais o exercício da liberdade nos transformou em um sistema social mais dinâmico. Devemos isso a essas redes, pois ‘elas’ nos deixaram bem próximos de outros pensamentos, visto que a distância nem importa mais”.

O uso de modalizadores também se faz presente como um mecanismo de assunção da responsabilidade enunciativa, como podemos ver no trecho abaixo:

“Infelizmente o uso que fazemos destes meios de comunicação, seja para opinar ou se informar, apesar de abrangente não é tão objetivo como deveria ser. [...] Diariamente ficamos informados sobre as injustiças que estão acontecendo, informações que geralmente chega [sic] até nós pela televisão principalmente, pois a internet para muitos, é mais um lugar de lazer do que fonte de conhecimento”.

Apesar de ser um artigo de opinião, é raro o aparecimento da 1ª pessoa do singular. Encontramos, nesta breve amostragem, apenas um exemplar:

“Considero isso como um abuso de liberdade, pois além de prejudicar a pessoa pode deixá-la com sequelas para o resto da vida. [...]”.

Ocorreram também casos de mediação epistêmica, ou seja, zonas textuais dependentes de uma fonte do saber. Normalmente, isso ocorre na tentativa de que a argumentação seja comprovada por uma voz de autoridade, contribuindo para maior convencimento. É o que acontece nos trechos abaixo:

“Albert Einstein escreveu que: ‘A definição de estupidez é fazer sempre as mesmas coisas e esperar resultados diferentes’, então como podemos esperar que a violência diminua, se em vez de ‘semearmos’ a paz, ‘cultivamos’ a contenda, com comentários preconceituosos”.

“O pai da química disse que ‘na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma’, então vamos usar a tecnologia que a ‘natureza’ do século XXI nos proporciona, para transformar o nosso meio, sociedade e nosso mundo [...]”.

Há, nessa pequena amostragem analisada, apenas uma ocorrência de PdV anônimo, materializado na terceira pessoa do singular com a adição da partícula se:

“Acredita-se que, apesar das redes sociais terem se tornado por muitas vezes prejudiciais ao ser humano, elas sempre vão refletir a liberdade que ele conseguiu ao longo da história, de poder optar pelo que se acha certo [...]”.

4. Conclusão

Os resultados apontam que, provavelmente em decorrência do gênero solicitado (artigo de opinião), em que o aluno deve opinar e se mostrar, há uma grande tendência de que o aluno assuma a responsabilidade dos enunciados, coadunando com as nossas expectativas iniciais.

Na amostragem, também é perceptível a ocorrência da mediação epistêmica, utilizada, principalmente, para servir como uma estratégia argumentativa – o argumento de autoridade, que nada mais é do que a voz de algum intelectual ou pessoa pública. É possível encontrar também a utilização da mediação epistêmica como um recurso de distanciamento e/ou impessoalização. Nesse caso, deve ser levada em consideração a pouca familiaridade (ou a falta dela) dos estudantes iniciantes com esses gêneros. A escola, ainda voltada primordialmente para o ensino de gramática, esquece de focalizar textos materializados em gêneros. Os alunos até conhecem gêneros usuais como carta, email, bilhete etc, mas não sabem suas especificidades, nem a vasta gama de gêneros existentes. Além disso, a produção textual, quando acontece, também não é cobrada como deveria e quando é, serve apenas como pretexto para que o professor corrija erros de gramática e ortografia. Essas produções textuais solicitadas na escola, e mesmo nas aulas de Língua Portuguesa, não ensinam uma escrita formal e estruturada como as desenvolvidas na academia, nem fazem refletir sobre contexto, condições de produções, construção de sentido, argumentação etc.

Existe também, com bem menos casos, a ocorrência do ponto de vista anônimo, que acontece quando o escritor prefere manter-se neutro ou distante em relação a determinado assunto, afastando de si a responsabilidade enunciativa, mas sem mediar com outra voz.

É relevante observar que discurso, texto e língua se entrecruzam nessa análise. Embora aconteça em um processo seletivo, a situação comunicativa é real, situada, ocorrida por meio de um gênero textual, com dados concretos, construída com elementos textuais que apontam um posicionamento do locutor, entre outros fatores.

A partir de nossa análise, observa-se que é imprescindível, portanto, um ensino de língua pautado por um ensino de gêneros, para que os estudantes entendam que a língua é mais vasta e ampla do que se pensa e como ela fornece recursos para a interação, desenvolvendo, desse modo, a competência linguística dos mesmos e a noção de que linguagem e sociedade são conceitos totalmente imbricados. É preciso que os alunos se habituem a materializar seus discursos em “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992) e que, ao ingressar em uma universidade, possam aprimorar ainda mais essa habilidade em suas atividades de escrita. Com esse progresso, é ainda mais fácil a chegada do que é produzido na universidade à sociedade de maneira geral, beneficiando a todos de modo concreto.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A lingüística textual - Introdução à análise textual dos discursos**. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENTES, Anna Chrstina; LEITE, Marli Quadros (Orgs). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Vilaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Os gêneros textuais no ensino de língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 147-224.

RODRIGUES, M^a das Graças S. A (não) assunção da responsabilidade enunciativa. In SANTOS, D.; GALVÃO, M. A. M.; DIAS, V. C. A. (Orgs). **Dizeres díspares: ensaios de Literatura e Linguística**. João Pessoa: Ideia, 2010.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **Gêneros discursivos acadêmicos: de quem é a voz?** Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg26/01.pdf>> Acesso em: 31 de maio de 2011

UMA ANÁLISE DA ABORDAGEM DA FORMA VARIÁVEL *A GENTE* EM POSIÇÃO PRONOMINAL EM GRAMÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de MOURA (UEPB/UFCG)⁴⁸
Marli Hermenegilda PEREIRA (UFRRJ)⁴⁹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo principal observar a abordagem da forma inovadora *a gente*, em função pronominal de primeira pessoa do plural, nas principais gramáticas de Língua Portuguesa. A pesquisa é desenvolvida à luz da Teoria da Variação e Mudança Linguística de perspectiva Laboviana. Para tal, baseamo-nos em trabalhos desenvolvidos na área da sociolinguística variacionista e nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Partiu-se do pressuposto de que as gramáticas tradicionais ainda não apontam categoricamente a forma “*a gente*” como pronome pessoal de primeira pessoa do plural do caso reto. Para verificar tal hipótese, analisaram-se quatro gramáticas de renomados gramáticos da língua Portuguesa. A análise permitiu perceber que a) gramáticas de linha descritivista da língua já apontam a forma inovadora “*a gente*” como forma de representação de primeira pessoa do plural, porém que b) outros gramáticos de linha prescritivista ainda apontam de modo discreto.

Palavras-chave: Variação linguística. Ensino de Língua portuguesa. Status pronominal da forma *a gente*.

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa, sobretudo o ensino de gramática nas escolas tem sido, conforme afirma Bezerra (2007, p.101), “primordialmente prescritivo”, apegando-se a regras de gramática normativa estabelecidas de acordo com a “tradição literária clássica”. Desse modo, verifica-se que a tradição gramatical da língua portuguesa apresenta como forma padrão de referência de primeira pessoa do plural o pronome pessoal do caso reto “*nós*”. No entanto, estudos na área da sociolinguística variacionista, apontam uma outra forma de representação de primeira pessoa do plural a qual vem se mostrando bastante produtiva na língua portuguesa contemporânea que é a forma inovadora “*a gente*”. (OMENA 1986, 1996, 2003, LOPES 2003, 2007, e MENON, LAMBACH E LANDARIN 2003, BATISTA 2011).

Constatada a implementação da forma inovadora *a gente* na modalidade oral (LOPES 2003) e seu uso na modalidade escrita da língua (BATISTA, 2011), buscamos neste momento observar se as principais gramáticas de nossa língua abordam e como abordam esse fenômeno variável que ora se implementa na língua portuguesa contemporânea.

Deste modo, o objetivo central deste artigo é observar se a forma inovadora *a gente* vem sendo apontada nas principais gramáticas de Língua Portuguesa como forma variante da forma de representação de primeira pessoa do plural *nós*, já que pesquisas atuais apontam que a forma *a gente*, na função pronominal, é um caso de mudança no português brasileiro.

2. A teoria da variação linguística e o uso variável da forma *a gente*

⁴⁸ Mestranda pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Parte deste artigo foi desenvolvido na elaboração da monografia de graduação: BATISTA, Lucielma de Oliveira. **A inserção da forma inovadora *a gente* na escrita**. Campina Grande. UFCG, 2011. Fl. 83. Monografia de Graduação. E-mail: lucielmaid@hotmail.com

⁴⁹ Professora do Mestrado Profissional em Letras e do Curso de Letras da UFRRJ. E-mail: hparli@terra.com.br

De acordo com a Teoria da variação linguística, a língua é uma estrutura dinâmica, produto das condições sociais, históricas, econômicas e culturais, portanto, heterogênea.

Desse modo, ao lado de uma declarada “unidade linguística” do português brasileiro, coexiste um grande número de variedades linguísticas que o constitui e embora a realização de algumas dessas variações seja marginalizada, os estudos na área da sociolinguística mostram que elas obedecem a um conjunto sistemático de regularidades (cf. MOLLICA, 2003).

A linha teórica da sociolinguística quantitativa variacionista, também conhecida como teoria da variação, surgiu em oposição ao tratamento gerativista de língua como estrutura homogênea e considera a heterogeneidade linguística constitutiva da língua. Logo, a língua pode apresentar variações em seu uso conforme fatores lexicais e gramaticais (linguísticos) e também sociais (extralinguísticos).

A teoria variacionista foi desenvolvida a partir dos trabalhos de William Labov (1963) o qual foi pioneiro em realizar um estudo sobre as variações fonológicas do inglês padrão e não padrão considerando fatores sociais na ilha de Martha’s Vineyard - Estado de Massachusetts, EUA.

Segundo Mollica (2003), a variação linguística constitui fenômeno universal de todas as línguas e possível de ser analisada e descrita cientificamente. Essa abordagem parte do pressuposto de que os contextos linguísticos e extralinguísticos favorecem ou desfavorecem o uso de uma ou outra variável, evidenciando, portanto, que todo processo de variação é motivado. Nos termos de Tarallo (2002), a variação linguística é um fenômeno observado nas línguas naturais, decorrente da coexistência de duas ou mais formas alternantes de dizer a mesma coisa e com o mesmo valor de verdade.

Diversos estudiosos, a saber, Omena (1986, 1996a e 1996b) e Lopes (1993, 1998) mostram que a concorrência entre as variantes *nós x a gente* parece constituir um processo de mudança no sentido de decréscimo no uso da forma conservadora *nós*, na fala informal, em detrimento do acréscimo da forma inovadora *a gente*.

Conforme estudos de Omena (2003), desde o século XVIII, a forma *a gente* vem sendo usada na função pronominal e seu uso, hoje, na fala, parece constituir um caso de mudança linguística em curso.

Estudo outro, preocupado em observar o uso e o contexto de inserção da forma inovadora *a gente*, não na modalidade oral, mas na modalidade escrita da língua foi desenvolvido por BATISTA (2011). Nesse estudo, foi selecionado um corpus composto por duas amostras em tempo real de curta duração, com um intervalo de duas décadas de anúncios publicitários veiculados pela revista VEJA disponível em acervo digital dos anos de 1990 e 2010, totalizando um acervo com 407 anúncios - 99 e 308 anúncios respectivamente. Foram selecionados todos os anúncios que faziam referência a primeira pessoa do plural e posteriormente foram postulados sete grupos de fatores, dentre os quais, alguns que tinham se mostrado operante em estudos anteriores na modalidade oral, constituindo assim grupos de fatores morfossintáticos e semântico-discursivos (função sintática, tempo-modo verbal, paralelismo linguístico, traço semântico do referente, força elocucional do enunciado).

De acordo com o referido estudo, os grupos de fatores foram codificados e processados em programa computacional (Goldvarb 2001) o qual possibilitou a evidência dos contextos que se mostraram importantes no uso da forma inovadora no gênero estudado. Dentre os resultados, ficou constatado que o uso da forma *a gente* na modalidade escrita segue padrões semelhantes ao da modalidade da fala, a saber, referência genérica e funções sintáticas de adjunto adnominal e

de sujeito. A pesquisa evidenciou ainda contextos inéditos como o uso da forma inovadora em enunciados no imperativo e a não atuação do paralelismo a formal e semântico. A preferência pela forma conservadora *nós* foi atribuída ao grau de monitoramento e pelo perfil do público alvo da revista, visto esta ser uma revista de circulação nacional e destinado à elite.

Em suma, a referida pesquisa mostrou que o uso da forma inovadora *a gente* também é um fenômeno produtivo na modalidade escrita e constitui caso de mudança linguística do português brasileiro. A pesquisa apontou ainda a importância de considerar as variáveis gênero textual e tipo de veículo no controle da variação linguística.

No tocante ao uso de variantes linguísticas em contextos mais monitorados Bagno, (2007, p. 185) atenta para o fato de que quando as inovações linguísticas que se opõem às prescrições da gramática normativa passam a aparecer com muita frequência nos gêneros escritos mais monitorados, é porque a mudança linguística já se completou, e muito dificilmente a antiga regra normativa voltará a vigorar.

2.1. Orientações curriculares nacionais e variação linguística

As orientações curriculares propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Os PCNs – reconhecem que a variação linguística é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis, que sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Afirmam ainda que a variação linguística está presente sobretudo no Brasil devido a intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante - Some-se a extensão territorial do Brasil e as diferentes origens de formação do povo brasileiro.

O referido manual diferencia as modalidades da escrita e da fala e afirma ser possível a ocorrência da variação linguística na modalidade oral ao afirmar que a imagem de uma língua única não se sustenta na análise empírica dos usos da língua pelo motivo de que 1) fala e escrita seguem padrões diferentes na organização sintática do discurso e que 2) falar apropriadamente à situação não se confunde com falar de acordo com as regras de bem falar e escrever.

No tocante ainda a modalidade oral da língua, os PCNs destacam alguns mitos, quanto ao ensino de escrita e língua padrão, que devem ser desconstruídos pela escola por se constituírem como prática de mutilação cultural e desvalorização da fala do aluno, quais sejam: o de que não existe uma forma correta de falar, que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado, entre outras (PCNs, 2008 p, 31).

Conforme se pode verificar, muito se avançou nas últimas décadas no tocante a propostas de ensino de língua materna com abordagem da variação linguística voltados prioritariamente para fenômenos da modalidade oral. Conforme pudemos perceber, até mesmo os PCNs não se manifestam quanto a incorporação de variantes inovadoras na modalidade escrita da língua enquanto processo natural evolutivo das línguas. Nesse sentido podemos afirmar que o percurso ainda é longo e necessita de outras tantas investigações.

3. Análise de gramáticas atuais

Para esta análise, selecionamos quatro gramáticas, dentre as quais, duas de linha prescristivista e outras duas de linha descritivista, a saber, gramática *Houaiss* (2008) de Azeredo, *Moderna Gramática Portuguesa* de Bechara (2009), a *gramática de usos do português* de Maria

Helena de Moura Neves (2000) e a *Nova Gramática do Português Brasileiro* de Ataliba T. de Castilho (2010).

Azeredo, em sua mais nova gramática de língua portuguesa, gramática *Houaiss*, (2008), já apresenta a forma *a gente* ao lado da forma *nós* como pronome de primeira pessoa do plural e faz a seguinte observação: “Os brasileiros empregam em geral a forma *a gente*, especialmente na língua falada semiformal e informal, como equivalentes de *nós*, seja com valor genérico/indeterminado, seja para fazer referência dêitica situacionalmente identificada.” (AZEREDO, 2008, p.176).

Bechara (2009), outro grande renomado gramático da língua portuguesa, em sua gramática *Moderna Gramática Portuguesa* apesar de não apresentar a forma *a gente* já na relação dos pronomes pessoais ao lado da forma conservadora *nós*, faz uma observação na qual afirma que “o substantivo *gente* precedido do artigo *a* e em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa.”(BECHARA, 2009 p. 166) Diz, ainda, que em ambos os casos o verbo fica na terceira pessoa do singular.

A *gramática de usos do português* de **Maria Helena de Moura Neves** (2000, p. 469), traz que: “na linguagem coloquial o sintagma nominal *a gente* é empregado como um pronome pessoal” para fazer referência a 1ª pessoa do plural e como referência a termos genéricos, incluindo todas as pessoas do discurso.

Outro gramático a abordar a forma *a gente*, enquanto constitutiva do quadro pronominal brasileiro, é **Ataliba T. de Castilho** (2010), na *Nova Gramática do Português Brasileiro* na qual o pesquisador toma a língua falada no Brasil em seu estágio atual, a partir de amostras reais de uso. Nesta, o gramático apresenta a forma *a gente* no quadro de pronomes pessoais do português brasileiro informal ao lado das formas do português brasileiro formal e afirma que “na primeira pessoa do plural, *nós* tem sido substituído pelo sintagma nominal *a gente*”. (CASTILHO, 2010, p. 477)

A partir deste levantamento, podemos perceber que todas as gramáticas analisadas já atestam a natureza pronominal da forma *a gente* no português brasileiro e ressaltam o uso informal dessa forma inovadora. Esse fator é importante, porque diversos estudos linguísticos já comprovaram o status de pronome de primeira pessoa do plural dessa forma inovadora em contextos menos formais, tanto na fala quanto na escrita. No entanto, observamos, ainda, uma certa resistência das gramáticas tradicionais em inserir a forma *a gente* no quadro pronominal da língua portuguesa.

4. Considerações finais

Vemos, então, que os estudos acerca da variação linguística do fenômeno focalizado atestam que o uso da forma *a gente* em representação de primeira pessoa do plural em competição com a forma *nós*, é um fenômeno já observado e considerado no tocante ao uso linguístico dessa variável não só por estudiosos variacionistas, mas também por grandes gramáticos da língua portuguesa.

Observamos, ainda, que a inclusão da forma *a gente* na maioria dessas gramáticas ocorre de forma tímida apesar de ser atestada a mudança categorial da forma *a gente*. Provavelmente, essa postura se deve ao caráter mais conservador desses gramáticos que consagram apenas os usos da norma padrão, preferencialmente, da modalidade escrita.

Destacamos a necessidade do tratamento da variação linguística e do fenômeno em análise em sala de aula, já que, estudos apontam que a forma inovadora de referência a primeira pessoa do plural tem se adentrado no sistema linguístico em uso.

No atual estágio de inserção da forma inovadora *a gente* no quadro pronominal, não cabe mais a esta forma, ser omitida, tratada em notas de rodapé ou observações; classificada como “formula de representação de primeira pessoa” ou “pronomes indefinido”.

Como sugestão de modo de se trabalhar o status pronominal da forma *a gente* em sala de aula é, além da apresentação paralela do tradicional quadro pronominal ao lado do novo quadro de usos, explorar gêneros textuais, como anúncio publicitário, que fazem uso recorrente dessa forma linguística.

O ensino, a escola, o professor devem tratar das mudanças que a língua vem sofrendo a fim de mostrar que o sistema linguístico está em constante mudança e inovação. O aluno, de posse desse conhecimento, terá melhores condições de ser bem sucedido nas diversas práticas sociais e poderá adequar sua linguagem para alcançar seu propósito comunicativo.

Ressaltamos ainda a importância de se trabalhar os fenômenos de variação linguística na sala de aula e por que não nos livros didáticos para que os alunos possam encontrar uma ligação entre a língua que falam/ interagem em seus contextos sociais e entre a língua estudada na escola.

Referências

AZEREDO, José carlos de. **Gramática da língua portuguesa**. 2ª edição. São Paulo: Publiolha, 2006.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007

_____. **Preconceito linguístico**. Edições Loyola. –São Paulo, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 37ª edição Ver. E ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BELINE, Ronald. A variação linguística. In: (Orgs.) José Luiz Fiorin. **Introdução à Linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002: 121-140.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; PAIVA, Ângela; MACHADO, Rachel (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>acesso em 15 de setembro de 2013.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo : contexto, 2010.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: (org) **Introdução à linguística I – objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 121-138 e 165-186.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente. A língua que falamos, a língua que estudamos**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 151- 196

LOPES, C. R. dos S. **Nós e a gente no português falado culto no Brasil: NURC. Dissertação de Mestrado.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

_____. **A inserção de a gente o quadro pronominal do português.** Madrid: Iberoamericana, 2003.

_____. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, S. R; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso.** São Paulo: Contexto, 2007, p. 105-120.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M. L.(orgs.) **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003, p. 9-14

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 29..

NEVES, Maria helena de Moura. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OMENA, Nelize Pires de. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: OLIVEIRA e SILVA, G. M. de; SCHERRE, Maria M. P. (orgs.) **Padrões sociolingüísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996a, p. 183- 216.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** -São Paulo: Ática, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** São Paulo. Cortez, 1996. A variação linguística e o ensino de língua materna. p.41-66^a

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ENTRE A SURDEZ E A COMUNICAÇÃO: ESTUDO DAS ESTRUTURAS “MÓRFICO-FONOLÓGICAS” NO UNIVERSO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

José Marcos Rosendo de SOUZA (UERN/UEPB)⁵⁰

Clara Dulce Pereira MARQUES (UERN)⁵¹

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO (UERN)⁵²

Resumo: Considerando a importância que a LIBRAS adquire no universo da surdez, tendo vista que ela possibilita a inserção do surdo na sociedade, a presente pesquisa ora apresentada, analisar as estruturas mórfico-fonológicas perceberem as peculiaridades existentes entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, isto é, tendo por base uma análise comparativa de ambas as estruturas identificar aspectos convergentes e divergentes das duas línguas naturais partilhadas por surdos e ouvintes. Desse modo, o presente trabalho pode ser justificado pelo fato de que a língua pode ser percebida como instituição social convencional, e apresentar estruturas próprias independentemente da modalidade comunicativa. Assim, uma pesquisa direcionada a este interesse de conhecer as estruturas mórficas que constituem as línguas naturais, e ainda analisar comparativamente a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, possibilita aprofundar a produção científica nesta área da linguística. Desse modo, para sua construção será utilizado obras de autores como Quadros e Karnopp (2004), Martelotta (2011), Vygotsky (1989) e dentre outros que contribuíram significativamente para temática, sendo assim classificada, como pesquisa bibliográfica. Assim, foi possível perceber que as línguas naturais apresentam características semelhantes, seguindo uma estruturação, sendo que, essa é única a cada língua.

Palavras-chave: Línguas Naturais. Língua Portuguesa. LIBRAS. Estruturas Mórfico-Fonológicas.

1. Introdução

A comunicação se faz constante nos diversos grupos sociais, pode-se afirmar que ela é essencial na transmissão de informações e conhecimentos, ou seja, toda forma de produção e construção de conhecimentos e aprendizagens se faz pela comunicação. E para que esta seja efetiva, os indivíduos fazem uso da língua, instituição social e convencional. Que, independentemente da modalidade linguística, oral ou sinalizada, ela traz em si as marcas de lutas de outras épocas, de outros contextos que não o presente. Isto é, a língua apresenta marcas

⁵⁰ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/CAMEAM –Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN. Especialista em LIBRAS Professor Substituto do Departamento de Letras e Humanidades (DLH) da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, *Campus IV*, Catolé do Rocha - PB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem - GEPPE.

⁵¹ Possui Graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectives Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus Central*, Mossoró-RN. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/CAMEAM - UERN, *Campus Avançado* Profa. Maria Elisa Albuquerque Maia, Pau dos Ferros-RN. Membro, como estudante, pesquisadora e secretária, do Grupo de Estudos do Discurso da UERN – GEDUERN.

⁵² Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, com Especialização, Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutoramento no Laboratoire d'Études Romanes, na Équipe de Linguistique des Langues Romanes na Université Paris 8, France. Professora adjunta IV do Departamento de Educação e Bolsista de Produtividade da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, desde 2007. Líder-fundadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem. Docente permanente do programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), coordenadora do PROFLETR@S (rede nacional).

de construção e estruturas de outros usuários em contextos de comunicação que ora se uniformizam em norma, e em outros momentos, também, as transgridem.

Neste sentido, as modalidades das línguas naturais, isto é, daquelas que pertencem aos indivíduos, naturalmente desenvolvidas a partir da necessidade de comunicação de cada grupo, e neste caso, dos indivíduos surdos e ouvintes; especificamente a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, apresentam estruturas próprias determinadas pelo contexto de cada sujeito falante. Assim, a língua pode ser percebida como instituição social convencionalizada, e apresentar estruturas próprias independentemente da modalidade comunicativa. Desse modo, ambas estariam agrupadas em torno de estruturas mórficas, que ao se unirem constituem o sinal linguístico, e ainda, dependendo do contexto ganha seus significados.

Desse modo, torna-se perceptível que as línguas naturais apresentam um caráter de dinamicidade tanto em sua construção como em expressão, ou seja, a língua enquanto natural pode ser expressa não só pela comunicação oral, mas também, pela comunicação visual/sinalizada. E ainda, pode-se afirmar que ambas as línguas seguem estruturas próprias de formação diferenciando-se, apenas na modalidade. Neste sentido, seria antissocial afirmar que o sujeito que utiliza a língua de sinais não fala, apenas, gesticula. Tendo em vista que, aquele utiliza sua língua naturalmente, seguindo os padrões característicos de sua língua. Portanto, partindo deste pressuposto, de caráter de dinamicidade linguística, a presente pesquisa se constituirá. Isto é, pretende-se analisar comparativamente os processos de formação de palavras na Língua Brasileira de Sinais em relação à Língua Portuguesa, pois, por serem línguas naturais, as mesmas se estruturam em torno de componentes linguísticos.

Diante destas afirmações, é notório ressaltar a importância das línguas de sinais, sobretudo da LIBRAS, no atual contexto social brasileiro, ou seja, essa língua veio para quebrar os paradigmas sociais, tendo em vista que ela possibilita a comunicação dos sujeitos surdos/surdos, surdos/ouvintes. E ainda, por ser uma língua apresenta relevante importância para os seus usuários, além de se estruturar como qualquer outra língua natural. Assim, o presente trabalho reúne todo o aparato necessário para se consolidar, ou seja, apresenta toda fundamentação que comprove a dinamicidade da Língua Brasileira de Sinais, em comparação com a Língua Portuguesa, evidenciando assim que ambas partem dos mesmos princípios de estruturação das línguas naturais.

2. Panorama histórico das línguas de sinais

2.1 Indícios: contexto europeu

Enquanto instituição social, a língua se faz presente nas mais diferentes situações comunicativas, desde as relações triviais dos indivíduos, até as interações mais complexas. Sendo assim, vale salientar que aquela está presente na sociedade desde o surgimento do *homo sapiens*, e acompanhará o seu desenvolvimento, e assim, evoluindo socialmente com os grupos de usuários, e ainda, apresentando um caráter maleável, não se fixando a convenções normativas.

Diante do exposto, e corroborando esta afirmação, de que a língua se transforma a cada nova produção social, isto é, a cada ato comunicativo, Bakhtin (2009, p. 84) afirma que “A lógica da língua não é absolutamente a da repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante, a individualização das formas em enunciação estilisticamente únicas e reiteráveis.”. Assim, está implícito o quesito criatividade humana, implicando diretamente no desenvolvimento evolutivo dela, e isso, também, ocorre com as línguas de sinais,

pois os indivíduos surdos também são criativos, criando e recriando múltiplas possibilidades de uso da língua.

Desse modo, tendo em vista esse caráter evolutivo das línguas naturais, sobretudo das línguas de sinais, torna-se necessário traçar um esboço histórico do desenvolvimento LS, tanto em contexto europeu, quanto a nível nacional. Diante dessa perspectiva, não se pode afirmar com precisão a data de criação da língua natural dos surdos. Assim, mas a LS teria sua existência confirmada, desde que os surdos estejam socialmente organizados em uma comunidade. Conforme afirma Bakhtin (2009, p. 45) “[...] como sabemos, [a língua] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.”.

Em relação ao desenvolvimento das Línguas de Sinais, vale evidenciar que os registros do desenvolvimento das Línguas de Sinais podem estar relacionados ao desenvolvimento da educação para surdos. Assim, pode-se afirmar que a história da criação das línguas estaria atrelada às possibilidades de educar esses indivíduos outrora desprezados pelo sistema social.

Assim, a partir da análise do processo histórico pode-se perceber o desenvolvimento de cada filosofia educacional, e de que forma a sociedade contribuiu para isso. Assim, um dos nomes que merece destaque na educação dos surdos é o abade espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que ganhou destaque na nobreza espanhola por ensinar a quatro surdos nobres a falar, e assim ter direito a herança. Segundo Pereira *et al* (2011) o método utilizado pelo abade era variável, ele fazia uso além da datilologia com as duas mãos, também, sinais desenvolvidos por monges beneditinos juntando-os aos sinais desenvolvidos pela família Velasco.

As pesquisas subsequentes foram desenvolvidas na França, pelo abade Charles Michel de L’Épée (1750), que em pesquisa de campo, com surdos excluídos socialmente, estudou e analisou os sinais utilizados por eles. Segundo Goldfield (2010, p. 28-29) “L’Épée se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os ‘Sinais Metódicos’, uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa, denominando-a de Sinais Metódicos, pelo qual o pesquisador adequa o processo de ensino/aprendizagem à realidade comunicativa dos surdos.

Nesse mesmo contexto (1750) no qual l’Épée desenvolvera os Sinais Metódicos outra corrente educacional, denominada de Oralismo, fora criada para atender as “necessidades” dos surdos no processo educativo. Nesta perspectiva, conforme afirma Lopes (2011, p. 43) “A surdez, [era] entendida como um problema de saúde, castigo ou algo a ser corrigido, era tratada de forma a minimizar seus efeitos aparentes, fazendo-se os sujeitos surdos falarem como se fossem ouvintes”.

A corrente filosófica educacional denominada Oralismo fora desenvolvida pelo alemão Heinick que defendia a ideia de que o surdo para está em sociedade deveria oralizar, neste sentido, a principal finalidade do método oralista era colocar os indivíduos surdos em um patamar de “normalidade”, e para tanto, não importava como deveria ser feito, desde que o produto final no processo fosse a fala. Segundo Goldfield (2010, p. 31) “O Oralismo dominou em todo o mundo até a década de 1970 [...]”, isto é, a imposição linguística perdurou quase um século sobre os surdos, depois do Congresso de Milão.

A década de 1970 marca o fim da escravidão dos surdos a essa filosofia, e também o início de novos rumos para esfera educacional, tendo em vista que nesse período fora criado uma nova corrente educativa para possibilitar a aprendizagem dos surdos. A ela fora denominada de Comunicação Total, por utilizar todos os recursos possíveis no processo comunicativo. Goldfield (2010) afirma que a criadora dessa metodologia, Dorothy Schiffler utilizava esse método combinando a língua de sinais aliando-a a língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual.

Assim, torna-se perceptível que a História da criação das Línguas de Sinais está atrelada ao desenvolvimento de correntes filosóficas educacionais, sendo impossível dissociar essa simbiose. E ainda, é notório afirmar que algumas dessas filosofias primam pelo caráter identitário do surdo, no caso a Língua de Sinais, enquanto outras, como o Oralismo, subjugam o sujeito a um posicionamento radical e antinatural de que ele deve falar. Vale salientar ainda, que a efetivação das Línguas de Sinais como Língua, passara por grandes desafios até ser reconhecida linguisticamente e socialmente.

2.2. E no Brasil, legalidade para a LIBRAS

O contexto brasileiro em relação aos estudos e desenvolvimento das línguas de Sinais não se difere de outros contextos já apresentados inicialmente nesse trabalho. Podendo-se expor o panorama brasileiro a partir de 1855, marco inicial, historicamente, que se sucederam as primeiras abordagens da língua dos surdos. Isto implica afirmar, que anterior há esse ano, os surdos viviam na obscuridade social, e permaneceu assim, tendo em vista que a nobreza brasileira fora a primeira camada social a ter acesso à aprendizagem através da língua de sinais.

As primeiras colaborações em relação ao desenvolvimento da Língua de Sinais no Brasil, advem do francês Harnest Huet, fundador do Instituto Nacional de Educação de Surdos. No entanto, conforme ocorrera na Europa, o Brasil também sofrera com a implementação obrigatória da Filosofia Oralista, tendo em vista que socialmente, não importa o país, o surdo fora considerado como uma ameaça social. E através do Oralismo ele estaria apto a agir como cidadão. Notadamente, esses fatos marcam todo processo de construção de uma língua, que exibida pelas mãos fora vítima de preconceito social por não ser compreendida por aqueles que não a conhecem. Além disso, vale salientar que no Brasil, o Oralismo perdurou por cerca de uma década, e nesse período os surdos eram obrigados a falar, pois a língua de sinais era proibida.

E como marco histórico, de lutas e direitos de todo indivíduo surdo, e graças ao aprofundamento de estudos linguísticos, a Língua de Sinais foi reconhecida oficialmente, e hoje, ela é, legalmente, a Língua oficial dos surdos brasileiros. Tendo os surdos seus direitos linguísticos garantidos pela lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. Pela qual se estabelecem as seguintes diretrizes:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

[...]

Art. 5º Esta Lei entre em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002).

No entanto, mesmo com meios legais para ser utilizada como ferramenta de comunicação, a Língua Brasileira de Sinais, ainda é vítima dos preconceitos sociais,

remanescente de nossos antepassados. Isto é, a atual sociedade tornou-se herdeira das mazelas sofridas pelo surdo no início da formação dessa língua. Esquecendo que a LS é maleável, há exemplo disso, o território brasileiro apresenta duas línguas de sinais: a LIBRAS, denominada a língua de sinais dos centros urbanos e a LSKB que é a Língua de Sinais Kaapor Brasileira, utilizada pelos índios da tribo Urubu-Kapoor.

Ainda vale ratificar que, igualmente à Europa, o Brasil passara pelas mesmas influências das filosofias no âmbito educacional, e o ponto mais sensível no que diz respeito à educação dos surdos, fora a escolha do método; enquanto o Oralismo aprisionara o surdo a fala, a LS possibilitava a sua libertação. Muitos foram os embates entre essas duas filosofias, mas um consenso deve ser estabelecido: o surdo tem total liberdade de escolha no método educativo, isto é, ele escolhe ser oralizado ou torna-se um usuário das Línguas de Sinais.

3. Línguas naturais e a LIBRAS: concepções

3.1 Língua(gem)

Socialmente, o homem é um indivíduo capaz de desenvolver múltiplas possibilidades no que diz respeito à comunicação, tendo em vista que ele usa diferentes meios para que se entenda o seu pensamento, ou seja, a expressão do pensamento humano é compreendida no meio exterior graças ao uso de uma linguagem comunicacional partilhada pelos mesmos indivíduos de uma comunidade linguística.

Diante desta asserção, Marcuschi (2007) expõe que a comunicação não se configura unicamente numa linguagem, sobretudo que esta linguagem é a oral, e que humanamente se manifesta pela fala, pode-se afirmar que as habilidades comunicativas dos falantes e bem como a utilização da linguagem estão ligadas tanto às possibilidades de uso, principalmente nos contextos de interação no cotidiano do falante.

Neste sentido, deve-se compreender que é necessária a participação do outro, daquele indivíduo que utiliza efetivamente a linguagem. Então, de acordo com Oliveira (1992) a linguagem do grupo social contribui para aquisição daquela pelos novos membros, dirigindo o seu desenvolvimento, ou seja, os indivíduos que dominam a linguagem efetivamente influenciam no desenvolvimento daqueles que ainda não tem um desempenho satisfatório. Desse modo, a linguagem pode ser compreendida de acordo com as afirmações de Rosa (2005, p. 92) a qual “A linguagem, inseparável do homem, está presente em todos os seus atos: é por meio dela que o homem forma seus pensamentos, as suas emoções; é o instrumento pelo qual influencia (sic.) e é influenciado”.

Desse modo, além de ser indissociável do homem e forma de comunicação, também, pode ser utilizada como instrumento de manipulação social. Para tanto, não estaria limitada ao uso oral, podendo-se considerar um equívoco limitar esse conceito, somente à fala, tendo em vista o pressuposto de que ela é expressão do pensamento humano, dessa forma, o homem não expressaria seus pensamentos somente pela fala, mas também, por imagens, pela música, e no caso das comunidades surdas: pelos Sinais. Assim, “[...] a palavra linguagem aplica-se não apenas às línguas portuguesas, inglesas, espanholas, mas uma série de outros sistemas de comunicação, notação ou cálculo, que são sistemas artificiais e não naturais.” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 24).

Por conseguinte, não é apenas com o uso da linguagem que a comunicação será efetivada, deve-se levar em consideração a utilização de uma língua, visto que, todo indivíduo pertencente à determinada comunidade linguística faz uso de sua língua. Neste caso, vale evidenciar as comunidades surdas e ouvintes, que utilizam línguas que apresentam características diferentes quanto sua manifestação. E mesmo apresentando campos comunicativos diferenciados, a linguagem é concretizada no uso de suas línguas, através, das relações interpessoais, em que eles estão engajados.

Neste sentido, “[...] o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala”. (VYGOTSKY, 1989, p. 44). Ou seja, a aquisição da linguagem contrapõe-se a aquisição da língua, tendo em vista que aquela é natural ao homem, enquanto que esta é convencional e adquirida, independentemente se for uma modalidade oral ou sinalizada.

Assim, pode-se considerar que ela é proveniente do fator social, mais precisamente do contexto em que cada indivíduo se insere, e se reduz a um fator biológico, ou seja, o contexto sócio-interacional comunicativo induz ao indivíduo adquirir uma língua, mas, que esta será desenvolvida conforme sua condição biológica. Neste sentido, aos indivíduos surdos não é favorável, biologicamente, o desenvolvimento de uma língua expressa pela fala, visto que, eles não dispõem do aparelho auditivo biológico que permita desenvolver-se proficuamente uma língua oral, isto é, a audição permite a apropriação das informações linguísticas necessárias à aquisição da língua produzida por ouvintes.

Diante disto, pode-se afirmar que para suprir uma falha biológica, o indivíduo surdo desenvolve outros mecanismos linguísticos, naturalmente, para se comunicar, ou seja, a surdez não compromete o desenvolvimento cognitivo-linguístico, tendo vista que aquela neste patamar pode ser compreendida também como uma característica física do indivíduo. Desse modo, subentende-se, para que haja o desenvolvimento da língua de sinais pelo surdo, é necessário que seja-lhe oferecido o contato com ela, e, além disso, pode-se considerar que o usuário da língua de sinais utiliza mecanismos naturais para efetivar a comunicação na ausência da audição, e apropriar-se de artefatos linguísticos para constituir a linguagem. Corroborando esta asserção, Quadros e Karnopp (2004, p. 30) afirmam que as línguas de sinais

[...] são uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social permite a comunicação entre seus usuários.

Nesta perspectiva, a língua de sinais não pode ser compreendida unicamente como um gesto realizado pelo seu usuário, visto que linguisticamente, ela é produzida através de critérios comuns a todas as línguas, tais como: flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade e produtividade, dupla articulação, padrão e dependência estrutural, que permite ao falante construir enunciados, que partem de unidades mínimas, à constituição de estruturas mais complexas, que não dependem da audição para ser construídos.

3.2 Línguas Naturais

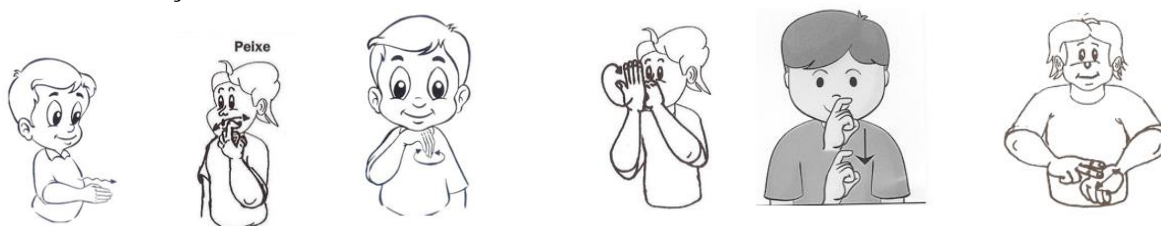
Conceituar as línguas naturais demanda uma necessidade de conhecer os princípios básicos que especificam as diferenças entre uma língua natural e uma língua artificial, isto é, para se conceituar língua natural deve-se partir dessa diferenciação para se chegar a um conceito que preconize uma significação específica dessas línguas. Desse modo, as línguas naturais podem ser compreendidas como um complexo sistema de estruturas linguísticas inatas ao homem. Nesse sentido, Martelotta (2011, p. 129) afirma que “É notável que nenhum outro ser do planeta, a não ser o próprio homem, seja capaz de dominar naturalmente um sistema de linguagem tão complexo como uma língua natural mesmo após muitos anos de treinamento”.

Nessa perspectiva, as línguas naturais apresentam características que são atribuídas somente a elas, e Quadros & Karnopp (2004) as descrevem da seguinte forma: *Flexibilidade e versatilidade* – a língua pode ser utilizada nas diversas situações comunicativas; *Arbitrariedade* – neste sentido, as línguas naturais não estão presas a formas e significados; *Descontinuidade* – as palavras são expressas de forma descontínua, isto é, mesmo aquelas que apresentam semelhanças em sua forma escrita, distanciam-se na significação; e *Criatividade/produtividade* – propriedade comum a todas as línguas naturais que permite ao usuário da língua criar um número ilimitado de enunciados a partir de unidades mínimas.

Diante do exposto, é notório afirmar que se deve levar em consideração a comunidade linguística de cada indivíduo, pois, mesmo que todas as línguas naturais possuam uma legitimidade fixada nessas características, é evidente que para que haja compreensão é necessário outro indivíduo. Tendo em vista que o sentido atribuído às formas linguísticas será dado por ele. (ROSA, 2005). Outra característica que deve ser evidenciada nas línguas naturais é o seu caráter evolutivo, isto é, sabe-se que todos os indivíduos dotados de uma língua, a utilizam de forma criativa, formulando e reformulando enunciados, partindo de unidades mínimas, até as unidades mais complexas que expressam significados variados.

A LIBRAS apresenta esse caráter variável podendo em um mesmo país apresentar sinais diferentes com uma mesma significação. O que pode ser observado nos sinais que designam a significação para peixe, porco e verde, respectivamente apresentados abaixo, e assim, corroborando, o caráter de variabilidade comum a todas as línguas naturais, independentemente da modalidade articulatória (visuo-espacial ou oral/auditiva).

Figura 1 – Variações de sinais



Fonte: Batista (2012)

Doravante, torna-se perceptível que todas essas características descritas anteriormente, postulam o possível significado de língua natural, e notadamente percebe-se o distanciamento que aquela possui em relação às línguas artificiais, pois essas são criadas por um pequeno grupo de indivíduos. Há exemplo desse tipo de língua tem-se o Esperanto que fora planejada na tentativa de unir a comunicação dos povos em nível mundial. Nesse sentido, esse tipo de língua distancia-se dos princípios linguísticos comuns a todas as línguas naturais, e neste caso, não se considera que “[...] a palavra é marcada por essa concepção de língua como atividade

comunicativa: os sentidos de uma palavra são construídos historicamente, nos jogos que as pessoas utilizam, ao longo do tempo, ao fazerem uso da língua”. (ROSA, 2005, p. 99).

Portanto, independentemente da modalidade comunicativa, seja a língua sinalizada ou oralizada, ambas apresentam características comuns a todas as línguas naturais, mostrando assim, que são infinitas as possibilidades da comunicação humana. E ainda, vale ratificar, que desconsiderar a Língua de Sinais Brasileira como língua natural das comunidades surdas do Brasil, de igual modo, seria negar que a Língua Portuguesa é a língua oficial dos ouvintes desse país, já que ela é de origem portuguesa. Assim, deve haver uma maior valorização daquela língua, que em alguns casos se torna desconhecida, e vitimada.

4. Língua portuguesa e Língua Brasileira De Sinais: dinamicidade em suas estruturas fonológicas

4.1 Estruturas “fonológicas”: fala e sinal

As línguas naturais estão construídas em torno de estruturas que no decorrer dos movimentos sociais se alteram, originando novas palavras que serão incorporadas ao léxico de uma língua, e vale salientar, que essas unidades mínimas, isoladamente, são vazias de significação, ou seja, é necessário combiná-las com outras unidades, para que o usuário possa estabelecer relações de sentido com sua realidade. Então, torna-se perceptível que todas as línguas naturais seguem essa regra como universal, tendo em vista que não são estabelecidas exceções para elas.

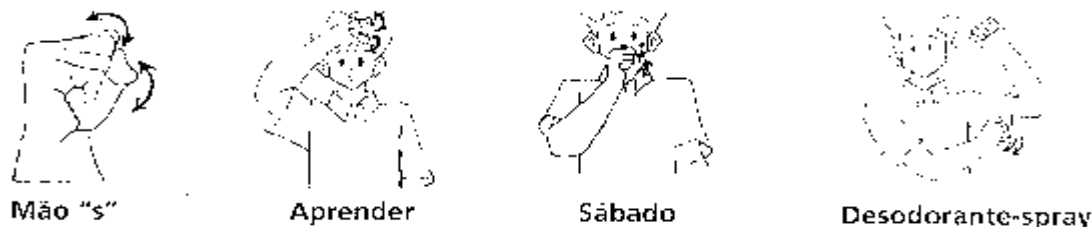
Diante do exposto, é notório afirmar que uma das diferenças existentes em termos de estrutura é a modalidade da língua, isto é, a modalidade da língua determina como essas unidades mínimas irão se estruturar para que ganhem sentidos na realidade externa do indivíduo. Vale salientar, que as modalidades linguísticas podem ser consideradas determinantes na significação do léxico. Desse modo, podem-se classificar as modalidades linguísticas em duas possibilidades: as línguas que tem como modalidade a oral/auditiva, e aquelas que os usuários utilizam as mãos e os olhos para significar a sua realidade, desse modo, as Línguas de Sinais estão inseridas no segundo grupo, tendo em vista que elas são as línguas naturais das comunidades surdas, e, atribuindo o primeiro grupo aos falantes.

Então, a primeira característica comum às duas línguas são as unidades composicionais das palavras denominadas de fonemas, isto é, elas dispõem de unidades que nas línguas orais, são sonoras, e podem ser combinadas e organizadas formando assim as palavras. Desse modo, pode-se utilizar o critério da criatividade abordado por Martelotta *et al* (2011) ao afirmar que um número finito dessas unidades podem criar um número infinito de possibilidades lexicais. De igual modo a LIBRAS segue o mesmo princípio composicional descrito por Martelotta *et al* (2011), no entanto, o termo fonema é atribuído ao som, logo a LIBRAS não dispõe, especificamente, dessas unidades sonoras, tendo em vista que o léxico dela é produzido principalmente pelas mãos, e, neste sentido, o termo mais adequado é Quirema, que são classificados em:

Configuração de Mão (CM) - Este quirema pode ser compreendido como o formato que a mão adquire durante o sinal. Nesse sentido, comprovadamente, a configuração “S” nos

exemplos abaixo, e em decorrência dos outros quiremas, fazem com a configuração ganhe significações diferentes.

Figura 2: Configuração da Mão



Fonte: Batista (2012)

Ponto de Articulação (PA) - É denominado ponto de articulação o local do sinalizante ou do espaço, onde é executado o sinal, isto é, existe uma grande quantidade de áreas no corpo do falante, no qual, poderá ser realizado o sinal e bem como, no espaço a sua frente; **Movimento (M)** - Esse parâmetro, conforme sua designação estabelece que para o sinal ser executado passa por um movimento. E, os sinais podem ser executados por movimentos longos, curtos, tensos, leves, unilaterais e dentre outros. Ou ainda, conforme Pereira (2011, p. 64) “[...] descreve(m) no espaço ou sobre o corpo pode ser em linhas retas, curvas, sinuosas ou circulares, em várias direções”; **Orientação (O)** - Em relação a esse parâmetro, durante a execução do sinal, a mão poderá estar direcionada para baixo e para cima, para dentro e para fora, e para o lado. Assim, essas seis orientações, também, contribuem para significação do sinal; **Expressão Facial (EF) ou Traços Não Manuais** - Esses itens composicionais são as unidades intensificadoras dos sinais, ou seja, elas intensificam a significação atribuída ao sinal, dando-lhe maior credibilidade a informação transmitida entre interlocutores.

Segundo Rosa (2005, p. 30) “[...] para expressar realmente o que se deseja, o sinal requer características adicionais: uma expressão facial, ou dos olhos, para que sentimentos de alegria, de tristeza, uma pergunta ou exclamação possam ser completamente representados ao receptor da mensagem”. Desse modo, essas unidades composicionais fazem parte da estrutura da língua de sinais, e seguindo o mesmo pressuposto das línguas orais, pelo qual as unidades mínimas se unem formando o item lexical ou sinal. E partir dos sinais é construído os enunciados maiores.

4.2. Os morfemas na libras: composição e enunciados

Compreendendo as significações pertinentes aos aspectos “fonológicos” que divergem e convergem entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS, ainda, faz-se necessário compreender, também, as estruturas morfológicas que compõem a essa língua natural. Tendo em vista, que elas são dotadas de unidades mórficas composicionais, intrínsecas ao léxico. Desse modo, vale salientar que essas unidades são denominadas de morfemas, isto é, estruturas mínimas que, em alguns casos, isoladamente, não detêm qualquer significação sendo necessária a combinação com outros morfemas. Neste sentido, existem aqueles morfemas que possui sentido imediato, não sendo preciso sua ligação com outros.

Alguns morfemas por si só constituem palavras, outros nunca formam palavras, apenas constituindo partes de palavras. Desta forma, têm-se os morfemas presos que, em geral, são os sufixos e os prefixos, uma vez que não podem ocorrer isoladamente, e os morfemas livres que constituem palavras. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 86).

Na língua portuguesa, as palavras são criadas por constantes processos de formação, ou seja, a reestruturação das palavras parte de unidades básicas como os radicais que formam as raízes dos itens lexicais. Assim, a partir de acréscimos na estrutura raiz se tem novas palavras. Há exemplo, feliz; a partir desse item lexical se forma a palavra infeliz ou felicidade. Corroborando assim, a perspectiva de quadros-karnoppiana, a qual faz especificações quanto às estruturas livres e aquelas que são compreendidas como partes da palavra. Assim, no exemplo mencionado anteriormente, feliz pode ser considerado um morfema livre, tendo em vista que não necessita de outros morfemas para expressar uma significação ou sentido. Já o prefixo *in* acrescido ao morfema feliz, é destituído de qualquer significado isoladamente.

E, além disso, na Língua de Sinais Brasileira, conforme afirmaram as autoras, os processos de formação de sinais ocorrem divergentemente, tendo em vista que cada sinal na LIBRAS é dotado de significação, assim, para criar um novo item lexical, muitas vezes, é necessário compô-lo com outro sinal, atribuindo-lhe nova significação. Assim, por exemplo, para o sinal IGREJA, utiliza-se do processo composicional de sinais: CASA + CRUZ = IGREJA. É notório afirmar que a composição do sinal ocorre simultaneamente. E ainda, com incorporação de sinais do léxico de outras línguas, isto é, com a ausência de itens lexicais na língua de sinais, o sinalizante utiliza-se da datilologia para soletrar as palavras desconhecidas, assim, ou soletra-se o item lexical, como por exemplo, D-I-A-F-R-A-G-MA; ou ele será incorporado à língua de sinais, sendo criado um novo sinal.

Nesse sentido, as regras composicionais de sinais ou palavras através de morfemas são comuns a todas as línguas naturais, isto é, o léxico de toda língua natural passa por processos de formação, no entanto, cada língua desenvolve regras de estruturação próprias. Assim sendo, pode-se afirmar que essa é a característica comum a todas as línguas naturais. Ainda vale ratificar que, a partir das unidades lexicais são formadas as sentenças com maior grau de complexidade, isto é, de mão do léxico da língua o falante é capaz de criar enunciados dotados de múltiplos significados, mas, logicamente, a significação atribuída a essas sentenças, também, pode ser determinada pelo contexto em que fora produzida.

Vale salientar ainda, que de acordo com cada língua, a sentença será construída seguindo regras inerentes a cada falante, ou seja, falantes/ouvintes de Língua Portuguesa constroem sentenças que serão estruturadas de acordo com as designações de Martelotta (2011, p. 131) ao afirmar que aquelas são construídas baseadas numa equação, pela qual, a enunciação será expressa pela relação sintagmática de seus elementos: S (O menino leu a revistinha) = SN ((DET = O + N = menino)) + SV ((V = leu + SN = a revistinha)).

Desse modo, a sentença representada pelo diagrama acima expõe claramente sua composição através da relação dessas unidades, e ainda, claramente expressa através da ordem direta dos seus elementos, tendo vista, que a Língua Portuguesa, nesse caso, não permite aos usuários inverter seus elementos. Todavia, comparando as duas Línguas, torna-se perceptível a ausência de algumas classes gramaticais. Há exemplo, a LIBRAS não dispõe de artigos, preposições e verbos de ligação, que podem ser encontrados em estruturas mais complexas na Língua Portuguesa.

Diante do exposto, tornam-se levar em consideração os postulados de Quadros e Karnopp (2004, p. 135) ao afirmar que “A língua de sinais brasileira apresenta certa flexibilidade na

ordem das palavras. Portanto, determinar a sua ordem básica não é tão trivial. [...] Apesar disso, são analisadas várias possibilidades de derivações que possam trazer alguma contribuição [...]”. Logo, diferentemente da Língua Portuguesa, a LIBRAS apresenta estruturação frasal variável, isto é, podem ocorrer variações na construção em que ela será composta das seguintes formas: S (sujeito), V (verbo) e O (objeto), OSV e ainda SOV. Assim sendo, pode-se afirmar que a estruturação frasal da Língua Portuguesa segue uma sequencialidade que não pode ser verificada na LIBRAS, isto é, a língua oral está disposta em torno de elementos sequenciais: DET + N + V + SN. Enquanto, na Língua de Sinais Brasileiras essa sequencialidade não é verificada, pois os elementos sintáticos são expostos de forma simultânea. Desse modo, torna-se possível realizar estruturas do tipo SVO, OSV e SVO, e serem consideradas aceitas pelo sinalizante.

Ao referenciar a ordem da frase Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a ordem direta comum entre as duas línguas, representada pela estrutura SVO são consideradas frases gramaticais. E logicamente, o sentido será expresso não só pelos sinais, mas também pelas marcas não manuais, como por exemplo, as expressões faciais. Vale ratificar, que nessas estruturas não é obrigatório o uso de marcas não manuais.

Por conseguinte, diante do exposto torna-se evidente que as Línguas Naturais seguem regras próprias de estruturação frasal, isto é, a estrutura dos enunciados depende das regras inerentes a toda língua, e independentemente da modalidade, elas são naturais a todo falante (surdo ou ouvinte). Além disso, vale ratificar, que comparar uma língua em detrimento de outra, seria colocá-las em patamares de subordinação, pelos quais surgiriam as desigualdades linguísticas, gerando assim, possíveis preconceitos. O que deve ocorrer é a comparação sim, mas com a finalidade de conhecer suas estruturas.

5. Considerações finais

Com a presente pesquisa fora possível adentrar no universo linguístico que constitui as Línguas Naturais, ou seja, a partir dos diversos contextos históricos, e partindo de uma análise comparativa das mínimas estruturas que compõem toda língua, fora possível perceber o desenvolvimento dos critérios que as definem enquanto língua. Desse modo, a partir dos contextos históricos analisados e estudados, percebeu-se que inicialmente a legitimação da Língua de Sinais passara por diversos entraves, dentre eles pode-se destacar o preconceito social sofrido pelos indivíduos surdos, que de um ponto de vista estético eram vistos como pessoas incapazes de desenvolver-se enquanto cidadãos autônomos.

Fora possível evidenciar que a partir do século XV os modelos educacionais pensados para os surdos. Nesse contexto, a igreja teve grande influência nos primeiros passos para o futuro educacional do surdo. Assim, têm-se os primeiros modelos de ensino baseados em alfabetos manuais, sinais básicos, e a escrita da língua oral. Em conformidade com a vida social dos indivíduos surdos, e de acordo com o interesse dos pesquisadores da época, fora notado também, o crescente interesse em desbravar a língua de sinais, e nesse caso, a criação dos Sinais Metódicos, pelo pesquisador L'Epee, garantiu ao surdo uma nova possibilidade de interação. Desse modo, pode-se afirmar que a criação desse método marca o desenvolvimento linguístico das Línguas de Sinais.

Ainda, com a presente pesquisa percebeu-se que os mesmo modelos educacionais desenvolvidos na Europa também se fizeram presente no Brasil, diferentemente, graças às lutas por obtenção do direito a uma língua que privilegiasse os aspectos característicos de seus usuários, a LIBRAS fora oficializada e reconhecida legalmente. Assim, é evidente a importância dessa legalização, pois através de sua língua materna os surdos deixam de serem indivíduos

descapacitados de um sistema linguístico, e passam a serem Surdos, sujeitos que utilizam uma língua baseada em sinais.

Além disso, esse trabalho possibilitou conhecer as características peculiares das línguas naturais. E, partindo das concepções de língua e linguagem, percebeu-se que as duas línguas analisadas partilham de algumas características, como a criatividade, arbitrariedade e dentre outras características identificadas através da pesquisa. Esses critérios são comuns entre elas, pois se tratam de línguas naturais, diferenciando-se principalmente no campo de manifestação, tendo em vista que a LP é oral/auditiva e a LIBRAS é visual/espacial.

A partir da análise comparativa das unidades mínimas que compõem o léxico de ambas as línguas, fora possível perceber os processos combinatórios dos fonemas da língua portuguesa, e através disso, pode-se afirmar que a LIBRAS apresenta processos de formação de sinais semelhantes, isto é, assemelha-se no sentido de partir, também, de unidades menores, diferenciando-se no aspecto sonoro, tendo em vista que o léxico da LIBRAS é produzido pelas mãos.

Quanto às unidades mórficas-fonológicas percebeu-se que a Língua Portuguesa passa por diversos níveis composicionais, ou seja, os processos de formação de palavras acontecem a partir de formas livres, que pode ser acrescidas de outras unidades atribuindo-lhe novos significados. Na LIBRAS, os processos de formação de sinais ocorrem principalmente através da composição, ou seja, pela agregação de um sinal a outro. E, em relação à estrutura frasal, os falantes de Língua Portuguesa constroem seus enunciados baseando-se na ordem direta, e qualquer outra construção que fuja dessa ordem é considerada agramatical, diferentemente da LIBRAS, que possibilita outras combinações a partir do léxico.

O universo da LIBRAS apresenta fontes inesgotáveis de pesquisa, assim, não se deve limitá-la somente aos aspectos estruturais. Diante disso, o presente trabalho apresentou apenas uma das muitas possibilidades que cercam o estudo de uma Língua tão viva quanto às línguas orais. E, através deste, é oportuno que outras pesquisas poderão ser desenvolvidas, evidenciando a importância das Línguas de Sinais para os indivíduos Surdos e surdos.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BATISTA, A. Q. D. **O desenvolvimento da LIBRAS como língua natural e suas possíveis relações com a Língua Portuguesa**. Monografia (Graduação em Letras) Universidade Estadual da Paraíba, Catolé do Rocha: UEPB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

GOLDFIELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves de La, OLIVEIRA, M. K. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

PEREIRA, M. C. C. (org.). **LiBRAS: conhecimento além dos sinais.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de & KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Campinas – SP: Editora Arara Azul, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO

Maria Eliane Gomes Morais⁵³ (UEPB)
Linduarte Pereira Rodrigues² (UEPB)

Resumo: As mudanças ocorridas nos últimos anos no ensino de língua portuguesa, especificamente no que se refere à gramática, surgiram como resposta à realidade escolar que emergiu do contexto socioeconômico, no Brasil, por volta do século XX, a começar pela democratização do acesso à escola. A partir daí, verificou-se a necessidade de organizar o sistema educacional, surgindo, assim, os PCN, motivado pela emergência de reformular o tratamento dos conteúdos dos livros didáticos, que ocupavam e orientavam a prática pedagógica em sala de aula. Nesse cenário de mudanças, surgem pesquisas voltadas para a formação do professor e do ensino de língua materna, como os estudos do letramento, as linguísticas funcional e pragmática e áreas afins. Nesse sentido, os estudos semânticos se impuseram relevantes e começam a ocupar um espaço significativo nas discussões acerca do ensino de língua materna, o que é motivado pela atenção dos estudos linguísticos dedicada ao processo de enunciação do homem em práticas discursivas mediadas pelos gêneros textuais em contextos variados de atuação do sentido. Diante disso, consideramos pertinente verificar de que maneira o estudo da Semântica é apresentado aos alunos, quais as tendências semânticas mais recorrentes e quais os gêneros textuais são escolhidos para o estudo dos sentidos/significados no ensino de língua materna. Para tanto, analisamos o livro didático *Novas Palavras – 1º ano, Ensino Médio* (Emília Amaral; Mauro Ferreira; Ricardo Silva Leite; Severino Antônio, 2012). Desse modo, nortearam nossa pesquisa: Gomes (2003); Guimarães (2012); Ilari (2001); OCEM (2006); PCN (2000); Rangel (2005) entre outros.

Palavras-chave: Ensino; Livro didático de português; Semântica.

Abstract: The changes in recent years in the teaching of Portuguese language, specifically with regard to grammar, emerged as a response to school reality that emerged from the socio-economic context, in Brazil, by the twentieth century, beginning with the democratization of access to school. From there, there was the need to organize the educational system, thus appearing the NCP, motivated by the emergence of reformulating the treatment of the content of textbooks, and occupying oriented teaching practice in the classroom. In this changing scenario, research focused on teacher education and the teaching of mother tongue arise, as studies of literacy, the functional and pragmatic language and related areas. In this sense, the semantic studies have imposed significant and begin to occupy a significant place in discussions of the teaching of the mother tongue, which is motivated by the attention devoted to the study of linguistic enunciation process of human discursive practices mediated by textual genres in varied contexts of action of sense. Therefore, we consider appropriate to verify how the study of semantics is presented to the students, which most applicants and what trends semantic textual genres are chosen for the study of the senses / meanings in the mother tongue teaching. For this, we analyze the textbook *New Words - 1st year high school* (Emilia Amaral; Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite, Anthony Severino, 2012). Thus, guided our research: Gomes (2003), Ilari (2001); OCEM (2006), PCN (2000), among others. Realized with this study that although the semantics is present in textbooks, and in some cases is explored from various textual genres, the semantic processing of utterances still occurs in isolation from the process of

⁵³ Graduada em Letras, Língua Portuguesa, do DLA da Universidade Estadual da Paraíba.

² Professor doutor do DLA e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB.

enunciation of language subjects and out the historical context that permeates and justifies the actual practices of language use (gem), your senses and meanings in culture and society.

Key words: Teaching, textbook Portuguese, semantics.

1. Introdução

O processo de mudança pelo qual passou o ensino de língua portuguesa exigiu uma nova tomada de atitude por parte de todos os envolvidos no sistema educacional, tendo esses que buscarem alternativas as quais correspondessem com a realidade escolar e com o contexto cultural, social e econômico do país.

Diante disso, percebeu-se a necessidade de estabelecer alguns parâmetros a fim de direcionar o ensino, surgindo, assim documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), motivados pela emergência de reformular o tratamento dos conteúdos dos livros didáticos (LD), que ocupavam e orientavam a prática pedagógica em sala de aula. Desse processo, surgem também pesquisas voltadas para a formação do professor e do ensino de Língua materna, como os estudos do letramento, a linguística funcional, a pragmática e áreas afins.

Nesse sentido, os estudos semânticos e pragmáticos se impuseram relevantes e começam a ocupar um espaço significativo nas discussões acerca do ensino de língua materna, o que é motivado pela atenção dos estudos linguísticos dedicados ao processo de enunciação do sujeito em práticas discursivas, mediadas pelos gêneros textuais em contexto linguístico e extralinguístico, elementos que compõem a chamada “virada pragmática”⁵⁴ e que contribuiu, de maneira satisfatória, para as reformulações feitas no ensino de língua(gem).

Para acompanhar essa “virada”, os LD também tiveram que considerar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem; de modificar o tratamento dos conteúdos gramaticais, dando ênfase aos aspectos semânticos da língua e não a memorização de regras sintáticas ou morfológicas; e de, finalmente, mudar a concepção de língua e linguagem, tendo em vista que essas passam a ser estudadas a partir da noção de discurso, sendo esse capaz de propiciar ao sujeito a interação por meio do texto e a produção/construção de sentido, uma vez que não é possível conceber semântica sem as contribuições da pragmática.

Diante disso, consideramos pertinente verificar de que maneira o estudo da Semântica é apresentado aos alunos, quais as tendências semânticas mais recorrentes e quais os gêneros textuais são escolhidos para o estudo dos sentidos/significados no ensino de língua materna. Para tanto, analisamos o livro didático *Novas Palavras – 1º ano, Ensino Médio* (Emília Amaral; Mauro Ferreira; Ricardo Silva Leite; Severino Antônio, 2012). Desse modo, nortearam nossa pesquisa: Gomes (2003); Guimarães (2012); Ilari & Geraldi (2003); OCEM (2006); PCN (2000); Rangel (2005) entre outros. Percebemos com essa pesquisa, que embora a semântica esteja presente nos livros didáticos, e que em alguns casos seja explorada a partir de gêneros textuais diversos, o tratamento semântico dos enunciados ainda se dá de forma isolada do processo de enunciação dos sujeitos da linguagem e fora do contexto histórico que permeia e justifica as práticas reais de uso da língua(gem), seus sentidos e significações na cultura e na sociedade.

2. A Semântica

⁵⁴Contexto teórico (entre os anos 60 e 80) desencadeador do desejo de ruptura com a tradição, no campo da linguística teórica, de ensino de língua assentada na forma e não no uso (Cf. COX, 2013).

De acordo com Guimarães (2002), a semântica se constituiu como disciplina linguística apenas no século XIX, com a obra *Ensaio de Semântica*, de Bréal, publicado em 1897, isso talvez explique a distância que há entre o conhecimento que foi produzido sobre Semântica e a transmissão desse conhecimento até os dias de hoje; outra questão que também pode explicar essa distância é no que se refere à definição de Semântica, ao seu objeto de estudo e a amplitude dos fenômenos semânticos.

Os vários conceitos formulados sobre semântica revelam a falta de um consenso entre os semanticistas, isso ocorre porque o significado⁵⁵, objeto de estudo da semântica, possui definição divergente. Se por um lado a semântica tem sido considerada a “ciência das significações”, por outro não se sabe ao certo o que realmente é significado, o que comprova a afirmação de Ilari e Geraldi (2003, p. 6) de que “a semântica é um domínio de investigações de limites movediços”. Por assim ser, ainda temos poucos estudos voltados para essa área, se comparados com os que são dedicados a morfologia ou a sintaxe. A Semântica é, nesse sentido, um “terreno” pouco explorado.

Apesar de já existirem teorias que se debruçam sobre a semântica, verifica-se que ainda não temos, especificamente, uma que fundamente de maneira satisfatória essa disciplina linguística, tudo que até o momento foi feito para divulgar a evolução da Semântica não foi suficiente para dá conta desse complexo campo do conhecimento. São mais de cem anos desde a constituição da semântica e ainda não há definições precisas de muitos aspectos que envolvem o significado. Porém, como afirma Oliveira (2008), isso não é justificativa para que seja dada pouca atenção aos estudos dos significados, até por que há muita falta de consenso no que diz respeito à língua e ainda assim os estudos continuam voltados para ela.

É possível perceber que os estudos voltados ao significado não chamam tanta atenção dos que estão debruçados nos estudos linguísticos ou dos que buscam orientações para inovar o ensino de língua. Parece passar despercebida a diversidade de sentidos que se fazem presentes na sociedade, hoje, mais que nunca. Estamos sendo a, todo tempo, “bombardeados” pelas manipulações de sentido, porém tudo isso parece não existir, não se materializar, nas discussões voltadas ao estudo do significado. Mesmo sabendo da importância de haver uma abordagem em que determinado assunto se relacione com o contexto social, essa prática não é tão recorrente no ensino de língua portuguesa.

Considerando que a Semântica é um domínio de conhecimento da língua e está relacionada à capacidade que seus usuários têm de perceber o sentido e significado dos enunciados, significados esses que se revelam no comportamento e ações da sociedade, torna-se essencial a ampliação e dedicação aos estudos dos aspectos semânticos; talvez seja por razões como essas que existem vários tipos de Semântica, cada uma estudando o significado a seu modo. É o que veremos no tópico seguinte, mediante um percurso da evolução da semântica, exposto na tentativa de explicá-la.

2.1 Semântica Cognitiva

Uma semântica bastante pertinente ao estudo do significado é a Semântica Cognitiva, que se interessa pela relação entre a significação e os processos cognitivos, ou seja, a relação entre pensamento e linguagem, estuda os fenômenos do significado com base nas experiências do

⁵⁵ Para outros, o sentido (Cf. FERRAREZI JR, 2010).

falante-ouvinte e no ambiente sociocultural em que ele se encontra. Essa semântica foi bastante influenciada pela teoria de Chomsky e teve como principais expoentes Katz, Fodor, Jackendoff e Lakoff, os quais contribuíram com a possibilidade de tratar o significado numa outra perspectiva. Katz e Fodor propõem uma teoria Semântica interessada na interpretação semântica das sentenças. Para os autores, “[...] a interpretação semântica de uma sentença era determinada a partir do significado de seus itens lexicais e de sua estrutura sintática” (*apud* GOMES, 2003, p. 80).

Jackendoff, em sua teoria busca caracterizar o significado em relação à cognição humana. Buscava entender de que maneira a mente humana organiza as coisas do mundo em conceitos. Assim, contrariando os lógicos, Jackendoff crê que “[...] o significado na linguagem são categorias do mundo projetado e não entidades do mundo real” (*apud* GOMES, 2003, p. 94). Por isso, a referência é tratada por Jackendoff como uma relação que se estabelece entre as expressões linguísticas e as representações que os falantes fazem do mundo externo.

Outra contribuição relevante na constituição da Semântica Cognitiva foi a de Lakoff, com sua Teoria dos Modelos Cognitivos, tentará explicar o modo como a razão atua sobre a realidade para dela extrair o significado. Para ele, “as estruturas conceituais são significativas porque são corporalizadas, nascem das experiências de cada ser humano” (*apud* GOMES, 2003, p. 91). Lakoff preocupa-se com o modo como são apreendidas as experiências humanas da cognição e considera que os significados são motivados pela própria natureza cognitiva que o homem possui. Nessa perspectiva, os significados se tornam significativos para as pessoas a partir do momento em que se convertem em experiência sociocultural, tornando-se valores partilhados pelas pessoas.

As noções de significado apresentadas por Lakoff parecem contribuir, satisfatoriamente, com um trabalho que se volte à Semântica Cognitiva, uma vez que essa considera desde as experiências dos indivíduos à interação social e o contexto, aspectos que apesar de não serem recorrentes no ensino de língua portuguesa são indispensáveis à formação de todo cidadão.

2.1.2 Semântica Argumentativa

Muito relevante ao estudo do significado, a Semântica Argumentativa também traz suas contribuições para os estudos linguísticos contemporâneos, ao interessar-se pelo fenômeno da argumentação na língua(gem). Um dos principais precursores dessa teoria é o linguista Oswald Ducrot, que amplia conceitos como pressupostos, subentendidos e polifonia, conceitos caros para os estudos semânticos. O pressuposto para Ducrot é componente do enunciado e pertence ao sentido literal, já os subentendidos são ausentes do enunciado, isto é, dependem do processo interpretativo pelo qual o ouvinte se submeterá, tais processos acontecem em momentos distintos, como considera Ducrot (*apud* GOMES, 2003, p. 132)

A oposição pressuposto-subentendido reproduziria a distinção dos dois níveis semânticos, o da significação (frase) e o do sentido (enunciado): pressuposto e subentendido se opõem pelo fato de não terem sua origem no mesmo momento de interpretação.

No que diz respeito à polifonia, Ducrot considera que num enunciado, várias vozes enunciam ao mesmo tempo, a voz, hegemônica, é identificável nesse enunciado. Ducrot se interessa pelo ato da enunciação, e não pelo enunciado em si. Segundo ele, é impossível falar

sobre o sentido de um enunciado sem abordar suas circunstâncias de produção, ou seja, não existe enunciado fora de um contexto.

Sendo assim, é possível concluir que a Semântica Argumentativa dá destaque ao real da língua, ao se preocupar com o momento da enunciação e suas implicações para o enunciado. Assim, Ducrot busca compreender em que se assenta a capacidade humana de argumentar e, através disso, significar. Essa perspectiva, de conceber a Semântica Argumentativa, evidencia a importância que a semântica contemporânea tem para os estudos do enunciado e, conseqüentemente, dos discursos que se revelam no processo de enunciação, esses, por sua vez, apesar de serem incluídos nas orientações trazidas por alguns documentos oficiais, para que possam ser trabalhados em sala de aula, não aparecem na maioria dos livros didáticos de português e, por conseguinte, provavelmente, não são explorados na prática pedagógica, uma vez que são esses LD que ocupam um papel de destaque no espaço escolar.

Desse modo, percebemos que há muitas propostas teóricas no entorno da semântica, com fundamentos distintos e até mesmo divergentes, em que ora temos estudos que se dedicam mais as abordagens formais ou estruturais, ora o cognitivo ou social se apresentam mais relevantes. Apesar disso, poderíamos destacar que o objeto de estudo das semânticas se define como sendo o plano de conteúdo da linguagem, para muitos teóricos o significado, para outros o sentido.

2.2 A importância da Semântica para o ensino de língua materna

A Semântica é uma área que ainda não é bem explorada no ensino de língua materna, não apenas no ensino fundamental e médio, mas também no superior, mesmo quando a Semântica é disciplina do currículo universitário.

Com as discussões sobre os avanços necessários para educação, a Linguística ocupou um espaço consideravelmente importante para o ensino de língua portuguesa. Os livros didáticos tiveram que passar por várias mudanças, tendo que direcionar o enfoque, que era apenas gramatical, para os aspectos discursivos da língua, mas apesar do avanço e abrangência da Linguística, sua aplicação ainda não é suficiente para que se atinjam os objetivos propostos pelos PCN, quando estes propõem um trabalho que enfoque o aprimoramento da capacidade de compreensão e expressão dos alunos em situações de comunicação. A inserção de áreas da Linguística, como a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso, entre outras, no ensino de língua visava à aquisição, por parte do discente, dessas competências propostas pelos PCN.

Desse modo, como os fenômenos semânticos são parte integrante da sociedade, não poderíamos desconsiderar que essa área contribui bastante para que as competências linguísticas dos alunos sejam ampliadas, uma vez que, como afirma Gomes (2003, p. 14) “estudar Semântica passou a ser, antes de tudo uma opção metodológica sobre a dimensão natural, formal, ou social da linguagem”. Assim, caso seja feita uma abordagem de alguns conteúdos da Semântica, de maneira eficaz, o desenvolvimento da interpretação e da análise linguística, habilidades indispensáveis para o discente, ganhará novas dimensões.

Não seria o caso de propor ao aluno da educação básica um estudo complexo da Semântica em suas diversas linhas, como a formal, a argumentativa ou a cognitiva, mas inserir no trabalho com língua (o léxico, a sintaxe etc.) o enfoque semântico, para que o aluno perceba que estudar língua portuguesa vai além das classificações e memorizações sintáticas. Como afirma Ilari (2010, p.11):

O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com ‘problemas’ como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de ‘usuário culto da língua’.

Assim, embora a Semântica seja uma disciplina da Linguística, muitos dos docentes que hoje estão em sala de aula tiveram pouco contato, em sua formação, com essa área do conhecimento, o que dificulta o possível trabalho com a Semântica em sala de aula. Outro fato que também pode dificultar é a tradição do ensino das normas gramaticais presente, ainda, em boa parte das redes escolares. E ainda há o fato de que na maioria dos cursos de Letras, a formação em Semântica é simplória o que vai resultar, logicamente, em professores sem “intimidade” com esse campo teórico e até em profissionais que não querem aprofundar o conhecimento nessa área, por ser complexa, como considera boa parte dos estudantes do curso de Letras e de docentes já com formação concluída. Assim, temos uma carência na formação e, conseqüentemente, uma prática com deficiências, o que gera certa aversão, por parte dos alunos, às aulas de língua portuguesa quando estas deveriam ser as mais “interessantes”, fazendo com que o aluno interrogasse o sentido, compreendendo seus fenômenos e ampliando suas possibilidades de leitura do mundo.

Para tanto, é importante que o professor da educação básica tenha um conhecimento mínimo das teorias semânticas, com isso o docente terá a possibilidade de fazer uma abordagem da Semântica mais eficaz no ensino de língua materna. Isso também só será possível se no currículo universitário for dada maior atenção a disciplina Semântica, com ênfase para a importância de levar à educação básica o trabalho dos aspectos semânticos, ultrapassando as abordagens unicamente sintáticas da língua. Assim, teremos discentes capazes de interpretar os discursos que circulam na sociedade, de assumir a palavra e produzir textos eficazes nas mais diversas situações em que se inserem.

3. Acerca do objeto de estudo

3.1 O livro didático de português

A partir das mudanças no processo de ensino de língua portuguesa, surgiram também os LD, recurso criado para auxiliar o professor no cumprimento às exigências da prática de ensino de língua materna. Segundo Bezerra (2007, p.42), os LD surgiram:

[...] para suprirem as lacunas de conhecimento desses professores. Agora, sobretudo a partir da década de 70 do século passado, não é mais dada a eles a responsabilidade de prepararem suas aulas e exercícios, como antigamente; isto compete ao autor do livro didático.

O Livro Didático de língua portuguesa passou a ocupar o papel central em sala de aula e a ser considerado o responsável pelo insucesso escolar, como consequência foi retirada do professor a tarefa de preparar aula. O LD tornou-se a “Bíblia” desse profissional, tornando-o dependente do seu uso, o que implicou em um ensino voltado apenas ao cumprimento dos

conteúdos ordenados pelo LD, sem considerar se determinado livro atendia ou não ao contexto do público-alvo.

Porém, com o avanço das pesquisas, a prática pedagógica orientada, apenas, pelo Livro Didático passa a ser repensada. Para isso, colaboraram as pesquisas voltadas ao ensino de língua, ao letramento, entre outros campos do conhecimento, e como afirma Bezerra (2007), com “a intervenção do Estado, através de programas específicos de avaliação do MEC, a partir da última década do século XX, os livros didáticos são pressionados a imprimirem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas”. Dessa intervenção do Estado, nasce em 1997 o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), comissão que define os critérios de avaliação de Livro Didático. Na opinião de Rangel (2005, p.14):

Podemos dizer que o PNLD, especialmente, a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Nesse Programa, os livros didáticos de português passaram a ser analisados a partir do que ofereciam tanto ao educador quanto ao aluno, inclusive passa a ser observado se esses livros possuem uma didática adequada às mudanças exigidas no ensino de língua materna. Para isso, alguns critérios de análise do LDP foram estabelecidos. De acordo com Rangel (2005), esses critérios pretendem saber se o livro:

- a) Oferece ao aluno textos diversos e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto;
- b) Prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas do grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- c) Ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprias da textualização;
- d) Mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- e) Desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades.

Para o cumprimento desses critérios, é necessário que o LDP enfrente, como afirma Rangel (2005, p.19), “os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua”, entre outros. Diante dessa “política” de avaliação do LD, os autores dos livros didáticos passam a se preocupar mais com que conteúdo abordar, de que maneira e se determinado LD se adequará ao contexto dos discentes, embora ainda tenhamos, hoje, muita inadequação, a exemplo de alguns livros que privilegiam uma abordagem excludente, em que os aspectos particulares de uma região ocupam um lugar de destaque, espécie de superioridade em relação às outras, dificultando assim o trabalho do professor, bem como o desempenho daquele aluno que não pertence à realidade dessa região.

Outro fator a ser observado na seleção do LD, diz respeito às questões políticas, pois muitas vezes o livro não é escolhido apenas com base em critérios que contribuam para o

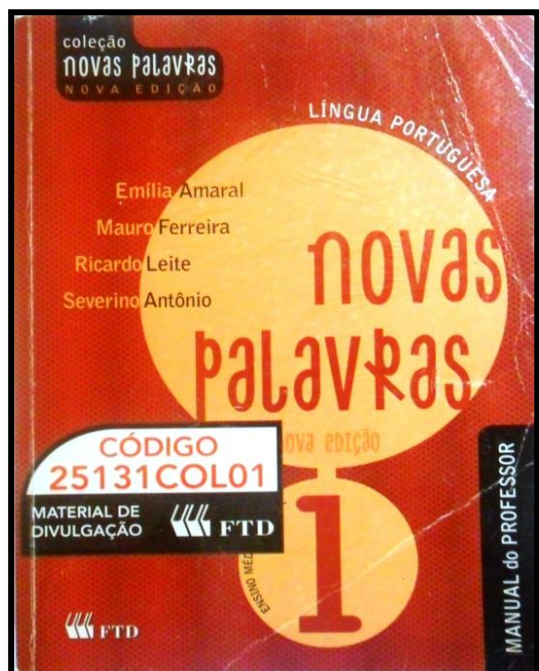
processo de ensino e aprendizagem, mas sim porque é produzido por determinada editora, que possui “*status*” diferenciado das demais ou por ocupar um maior espaço de circulação no mercado editorial. Nesse caso, o livro, como qualquer outro produto que é produzido com vistas à distribuição, ao consumo e, principalmente, ao lucro, sofre influências econômicas, culturais, sociais e políticas, o que conseqüentemente afetará a escolha do livro, uma vez que questões como essas, quase sempre, não são percebidas pelos professores.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada do professor são fatores que influenciam diretamente à opção que esse profissional irá fazer no momento da seleção do LD, tendo em vista que são nessas formações que o docente adquire, a partir das experiências vividas e teorias estudadas, a capacidade de identificar aspectos relevantes ou irrelevantes à sua prática pedagógica, bem como a de analisar, por exemplo, que ideologia pode estar implícita ou não em um LD, ao ponto dessa determinar nossas escolhas.

Dessa trajetória de “avanços e entraves” do LD podemos perceber que esse possui ainda, um espaço de grande relevância na sala de aula, na maioria das vezes, é o único recurso disponível para os professores, essa é uma das razões para que as escolhas desses livros não sejam feitas sem que se observem as diversas questões que envolvem a composição e os conteúdos presentes neles. Assim, percebemos que há ainda muitas lacunas na abordagem de alguns conteúdos do LD, o que pode gerar um ensino também repleto de falhas, a exemplo do tratamento dado à Semântica, o qual se dá de maneira, muitas vezes, superficial, apesar das orientações presentes no Manual do Professor, que buscam auxiliá-lo no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula.

4. Análise dos dados

Sabemos que o livro didático, embora tenha sido criado para servir de recurso complementar aos professores, ainda hoje é o principal e, muitas vezes, o único material de apoio disponibilizado a esses profissionais, principalmente aos do ensino público, o que nos leva a perceber o quanto esse recurso ocupa um espaço relevante em sala de aula. Sendo assim, analisaremos o LDP do primeiro ano, do Ensino Médio, especificamente, no que diz respeito ao estudo da Semântica.



No livro analisado, constatamos que há uma abordagem positiva no que se refere ao estudo do sentido, notadamente, no que concerne ao estudo gramatical da língua. Observamos que as relações de sentido são trabalhadas a partir dos diversos gêneros textuais, o que possibilita uma nova visão acerca da aquisição de competências linguísticas, antes medida, apenas, pela capacidade de decorar regras.

Consideramos que há uma adequação ao que é proposto pelos documentos oficiais, quando tratam de alguns dos objetivos do ensino, que envolvem desde a recepção de determinado texto, aos elementos formais que o constitui e as atividades globais de leitura, escrita e, sobretudo, análise linguística, habilidades que o aluno deverá adquirir em sua trajetória escolar.

Porém, quando partimos para a verificação da abordagem semântica no LDPEM, 1º ano, o capítulo 4, intitulado “Noções de semântica”, página 267, apesar de trazer alguns gêneros introduzindo o assunto, apresenta uma definição restrita de Semântica, conceituando-a como o “estudo da significação das palavras, expressões e enunciados que constituem os textos”. Restrita porque sabemos que o conceito de Semântica é amplo, uma vez que as definições do significado são divergentes, pois como afirmam (ILARI & GERALDI, 2003, p.6): “a semântica é um domínio de investigação de limites movediços”. É notório que os manuais didáticos privilegiam, geralmente, tipos específicos de Semântica.

Verificamos no LD em análise que ora temos a Semântica Lexical ora a Formal, em que as relações de sentido são tratadas a partir das sentenças, e de conceitos como o da sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, paráfrase, polissemia e ambiguidade, tradicionalmente abordados pelas gramáticas escolares, o que pode até ser coerente com o contexto trabalhado, uma vez que o capítulo está apresentando a Semântica aos discentes e, para isso, tenta “descomplicar” esse estudo. Todavia, destacamos que essa abordagem limita o aluno a conhecer o universo amplo de possibilidades de tratamento do sentido pelo viés da Semântica.

Podemos constatar essa abordagem limitada no enunciado das questões a seguir trazidas na página 273, capítulo 4. Observemos:

1. As frases a seguir foram extraídas de redações de candidatos a cursos superiores. Baseando-se no significado dos elementos textuais destacados, explique, resumidamente, por que o sentido geral de cada uma dessas afirmações é absurdo.

- a) Péricles foi o principal **ditador** da **democracia** grega.
- b) O **ateísmo** é uma **religião** anônima.
- c) Quando um animal irracional não tem água para beber, só **sobrevive** se **for empalhado**.
- d) Em Esparta as crianças que **nasciam mortas** eram **sacrificadas**.

2. O trecho a seguir, extraído de uma crônica, relata o encontro entre um pai, que havia matriculado recentemente o filho pequeno numa escolinha de futebol, e o professor que ensinava a garotada. Leia-o e responda aos itens propostos:

[...]

- Então ? Já posso fazer um contrato com os italianos?

O professor responde de maneira reticente: sim, o guri tem futuro, mas... O pai não quer saber de ponderações: o seu rebento é o sucessor de Pelé e Garrincha e estamos conversados. [...]

Moacyr Scliar. “Os craques do futuro”. In: Um país chamado infância

- a) Identifique, nesse trecho, um sinônimo de **guri**.
- b) Veja mais alguns sinônimos de **guri**: garoto, moleque, menino, pivete, piá. Quais desses sinônimos não ficariam adequados para substituir **guri** na fala do professor? Por quê?

Verifica-se nos exercícios propostos que a noção de significado está voltada, apenas, à exploração dos significados dicionarizados das palavras, numa perspectiva tradicional de abordagem da Semântica Lexical, trata-se de enunciados isolados e palavras destacadas, desvinculados de um contexto e de qualquer gênero textual, o que não possibilita o discente a entender a funcionalidade dessas frases ou palavras “soltas”. Impõe-se um olhar para uma expressão que poderia ter sido colocada em substituição de outra, desconsiderando outras possibilidades de tratamento dos sentidos em gêneros textuais diversos.

Esse tipo de abordagem é preocupante pelo fato de que quando o livro se volta para uma abordagem Semântica, o que é pouco verificado, centra-se em casos em que a semântica é ainda aquela de concepção tradicional, que não se preocupava com questões de ordem do sujeito que fala, sua experiência no mundo, em que condições produz seu texto, e atrelado a que ideologia e formação discursiva. Descartando outras abordagens semânticas deveras produtivas, como a cognitiva e a argumentativa, que operariam significativamente para a compreensão da proposta trabalhada pelo livro.

Vemos assim que embora os autores tentem trabalhar com os possíveis sentidos que podem emergir das afirmações absurdas e das palavras sinônimas, isso é feito a partir de uma perspectiva tradicional, como se as frases ou palavras fossem suficientes para o desenvolvimento da capacidade de analisar, inferir, interpretar e de relacionar o texto com o contexto, para assim identificar sua função, condições de produção e finalidade, o que não é possível quando os sentidos são trabalhados sem estabelecer diálogo com o mundo, como trazidas pelo LD em análise.

Desse modo, podemos perceber que a Semântica, mesmo com um capítulo dedicado a esta, no manual didático analisado, é ainda pouco explorada, uma vez que não se verifica uma abordagem integrada dos estudos do sentido aos gêneros textuais, embora esses estejam algumas vezes presentes, e aos discursos que permeiam as práticas sociais dos sujeitos e que circulam na escola e na sociedade.

5. Considerações finais

Percebemos com essa pesquisa, que embora a semântica esteja presente nos livros didáticos, e que em alguns casos seja explorada a partir de gêneros textuais diversos, o tratamento semântico dos enunciados ainda se dá de forma isolada do processo de enunciação dos sujeitos da linguagem e fora do contexto histórico que permeia e justifica as práticas reais de uso da língua(gem), seus sentidos e significações na cultura e na sociedade. Foi possível perceber que o LDPEM, analisado, privilegia o estudo das Semânticas tradicionais, ora a Formal, ora Lexical.

O que nos faz perceber que os significados não são atingidos apenas com o estudo de um mero capítulo sobre a sinonímia, a paráfrase, a ambiguidade, entre outros fenômenos semânticos tradicionalmente já tratados nas gramáticas.

A Semântica que conhecemos na contemporaneidade permite compreender os sentidos presentes nos diversos enunciados que circulam socialmente, que são materializados nos textos e que atualizam os discursos presentes nos diversos gêneros textuais (publicidade, música, bula, carta etc.) que compõem as propostas sugeridas pelos PCN (2000) e OCEM (2006) para o ensino de língua portuguesa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. *In: Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério de Educação, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de literatura; Conhecimentos de Língua Portuguesa. *In: Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da semântica linguística**. Ijuí: Unijuí, 2003.

ILARI, Rodolfo & GERALDI, João Wanderley. **Introdução ao estudo do Léxico**. São Paulo, Contexto, 2003.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. *In: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.13-20.

E AGORA? UM PERCURSO DE ANÁLISE DO ITEM NOS SEGMENTOS CONTRASTANTES

Maria José de OLIVEIRA⁵⁶ (IFRN- Câmpus Caicó)
Gisonaldo Arcanjo de SOUSA (UFRN- DEDUC- SEDIS)

Resumo: Muitos estudos, inclusive em inglês, têm contemplado o advérbio “agora”, mas poucas são ainda as pesquisas em relação a sua situação discursiva ou pragmática. Desse modo, o objetivo deste trabalho é investigar o perfil estrutural das construções que se iniciam pelo agora adversativo, no D & G (Discurso & Gramática- língua falada e escrita da cidade de Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), em específico em vinte relatos de opinião e vinte narrativas de experiência pessoal, modalidade de língua oral, com o propósito de analisar os valores semânticos por ele assumidos em diversos contextos de fala, assim como, averiguar a trajetória sintética de sua gramaticalização, bem como questionar o seu grau de legitimidade como conector adversativo. É uma pesquisa cujas bases se sustentam pela teoria do funcionalismo linguístico, especificamente, nos estudos defendidos por Givón. Justifica-se trabalhar o item, tendo em vista que os cânones não o reconhecem como tal, porém se percebe a sua recorrência e proeminência entre esses segmentos contrastantes, a exemplo do **mas**, do **e**, e do **aí**, conforme Oliveira (2009). Como resultados constata-se que as mudanças experimentadas pelo item no seu transcurso existencial, inclusive a função de conector adversativo, podem ter sido herdadas da sincronia latina, temporalidade em que o termo já exercia funções diversas, harmonicamente, nos variados contextos. A sua trajetória de gramaticalização é atestada pelo percurso universal proposto por Heine: espaço > (tempo) > texto, o qual assinala uma evolução gradativa de abstratização.

Palavras-chave: Agora; Funcionalismo linguístico; Mudança; Oralidade; Contraste.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é investigar o perfil estrutural das construções que se iniciam pelo agora adversativo, no D & G (Discurso & Gramática- língua falada e escrita da cidade de Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), em específico em vinte relatos de opinião e vinte narrativas de experiência pessoal, modalidade de língua oral, com o propósito de analisar os valores semânticos por ele assumidos em diversos contextos de fala, assim como, averiguar a trajetória sintética de sua gramaticalização, bem como questionar o seu grau de legitimidade como conector adversativo.

É uma pesquisa cujas bases se sustentam pela teoria do funcionalismo linguístico, especificamente, nos estudos defendidos por Givón. Justifica-se trabalhar o item, tendo em vista que os cânones não o reconhecem como tal, porém se percebe a sua recorrência e proeminência entre esses segmentos contrastantes, a exemplo do **mas**, do **e**, e do **aí**, conforme Oliveira (2009).

Assim, parte-se para uma investigação do perfil estrutural das construções que se iniciam pelo *agora* adversativo, no D&G de Natal, os valores semânticos por ele assumidos em diversos contextos; verbos das construções que o envolvem, assim como, a trajetória sintética de sua gramaticalização.

⁵⁶ O trabalho é parte integrante da dissertação de mestrado “Uma análise funcionalista dos conectores adversativos na fala do natalense” (UFRN/2009), de autoria de Maria José de Oliveira e orientação do Professor Dr. Camilo Rosa Silva.

O trabalho está dividido em introdução, referencial teórico e análise dos dados.

2. Referencial teórico

Baseando-nos em pressupostos da Linguística Funcional, contexto em que a língua é concebida como estrutura maleável, sujeita às situações linguísticas e extralinguísticas que perpassam o discurso, refletimos sobre a funcionalidade das construções adversativas, enquanto produto de uso de uma gramática em situação emergente.

A gramática da perspectiva funcional é considerada “um conjunto de formas, padrões e práticas que surgem para servir às funções que os falantes necessitam desempenhar com mais frequência” (FORD; FOX; THOMPSON, 2003, p.122).

Essa concepção relaciona a estrutura flexível da gramática a um formato advindo das situações vivenciadas pelos seres humanos, através de suas experiências cognitivas, no processo interativo da língua.

A gramática é, dessa forma, sensível às pressões do uso e, por isso, passa por constantes modificações.

Nessa concepção, o estudo é de base semântico-pragmática, de modo que, numa abordagem funcionalista, devemos acionar os esquemas conceituais com base em componentes cognitivos, os quais se fixam na língua pela ação de recorrência dos usuários.

De acordo com Hopper (1998), a gramática de uma língua não consiste de um sistema definido, mas antes de uma coleção aberta e sem fim, de forma que está constantemente se reestruturando e adquirindo outras acepções semânticas e outras estruturas sintáticas durante o uso.

Desse modo, constrói-se, a concepção funcional de gramática como um sistema de regularidades aberto a mudanças providas da ação e interação dos homens, sujeito às pressões linguísticas e extralinguísticas do ato comunicativo. Para se fixar na língua, esse sistema dependerá da frequência do uso.

Como os atos de comunicação emergem no tempo, a gramática em situação emergente existe no tempo. Suas formas são matérias usadas antes e novamente em cada ocasião de uso em diferentes contextos e com sentidos diferentes. Essas formas “estão sujeitas aos caprichos da memória, do cansaço ou à ausência do reforço dos interlocutores. As regularidades emergentes são agregações, são sedimentos de frequência” (HOPPER, 1998, p. 161).

De acordo com Givón (2001), o papel da gramática no processamento da informação humana é de representação e comunicação do conhecimento. A comunicação acontece através dos dois subsistemas que envolvem os níveis de representação: *cognitivo e comunicativo*.

Nessa perspectiva, a questão da formatação do significado é concretizada através da combinação de conceitos (*palavras*) em informação proposicional, as quais combinadas e conectadas dão origem ao discurso.

Por isso, é imprescindível, para o conhecimento da língua, a análise dos aspectos cognitivos e socioculturais que se manifestam na interação verbal, envolvendo aquisição, evolução, deslizamentos, variações e mudanças, fatores que, por ação recorrente do uso humano, contribuem para criar as regularidades da língua e atestar a não autonomia da gramática, numa preparação para se instaurar o processo da gramaticalização ou de rotinização de alguns usos.

3. Análise dos dados

Nesta seção, procedemos à análise de dados. É importante ressaltar que a primeira fase da investigação consistiu na leitura do *corpus* escolhido para servir de fonte de localização dos dados que trazem o item “agora” entre seus enunciados (D&G do Natal), para então localizarmos essas ocorrências, destacá-las e agrupá-las, consonante suas características funcionais.

A análise se restringiu a busca das ocorrências de segmentos contrastivos presentes em recortes dos relatos de opinião e narrativas de experiência pessoal. Foram analisados, pois, vinte relatos de opinião e vinte narrativas, totalizando assim uma amostra composta por quarenta entrevistas.

3.1 Perfil estrutural das construções com o *agora*

O parâmetro estrutural é considerado importante para se verificar a possibilidade que os itens têm de mobilidade na oração. Conforme Carvalho (1976), quando um item assume uma posição fixa dentro de um sintagma é indício de seu aumento de gramaticalidade.

Assim, observados os dados, eles revelam que o perfil estrutural das orações que se iniciam pelo *agora*, no exercício de funções adversativas na fala do natalense, efetua-se por segmentos tópicos, geralmente depois de uma pausa. Semelhante ao *mas*, o protótipo das categorias adversativas, o item *agora* se apresenta após a informação básica, em uma posição fixa entre os dois segmentos.

(01) fica brincan::do ... aí a mãe ... aí a mãe ... aí quando eu passo ...
mainha compra Pippos ... mainha compra ... mainha compra danone ...
mainha compra ... mainha compra biscoito ... mainha compra ... **agora**
adulto ... num compra ... aí ... é ruim de ser/ é ruim de ser adulto ... é
melhor ser criança mesmo ... (D&G, oral, p.184)

O *agora* de contraste é perceptível ainda em início de perguntas, em situações nas quais o entrevistador precisa retomar ou mudar o assunto, funções também observadas nas construções que carregam o conector *mas*.

(02) E: você gosta do futebol e tá dando sua opinião ... né ... você deu
do time ... **agora** o que você acha da violência no ... lá dentro ... a
violência dos jogadores e a violência lá na ... arquibancada?

I: eu acho errado ... (D&G, oral, p.170).

3.2 Perfil semântico do *agora*

Para definir o perfil semântico dos usos do *agora*, utilizam-se dados que remontam a sua origem latina e textos representativos do século XIII ao XVI⁵⁷. A sincronia atual é analisada através de dados do português - *Corpus D&G* de Natal.

Ocorrências do latim comprovam que a origem da forma retroage aos tempos mais remotos em que o “*nunc*” representava o *agora* nas construções do tempo presente, além de ser sinônimo de *assim sendo, ora... ora, mas*, entre outros. Vejam-se as ocorrências:

(03) *Nunc erat csil tempus*. [**Agora** é que é preciso] (HORÁCIO)⁵⁸.

(04) *Vera igitur illa sunt nunc omni*. [**Assim sendo**, todos esses dogmas são verdadeiros.] (CÍCERO, Acadêmica 2, 106 A. C.);

(05) *Nunc sinistros, nunc dextros solvere sinus*. [Desferraram as velas, **ora** da esquerda, **ora** da direita.] (VIRGÍLIO);

(06) *Quo quidem multo plura evenirent si; nunc...* (Plauto) [Coisas que na verdade aconteceram muito mais vezes se; **mas**]. (CÍCERO);

(07) **Agora** lhe pergunta pelas gentes

De toda a Hespéria última, onde mora;

Agora, pelos povos seus vizinhos,

Agora, pelos húmidos caminhos.

(OS LUSÍADAS, Camões, Séc XVI, p. 59).

As ocorrências apontam para as evidências de que “o *agora*” traçou linhas de existências em contextos diversos, percorreu trajetões de gêneros distintos, e nessa trajetória assumiu posições variadas, num passeio que demonstra a multifuncionalidade do termo desde a gênese de sua história. A polissemia da forma parece remontar à história da sua origem. O *nunc*, provável elemento responsável pela origem do termo, conforme demonstrado acima, já assumia funções de conector adversativo, alternativo e conclusivo naquela temporalidade, conforme os exemplos (03), (04), (05).

O exemplo (07), extraído de *Os Lusíadas*, estabelece uma relação semântica de alternativa, visto que representa alternância de alvo a ser atingido. Reflete uma estrutura parecida com *umas vezes...outras vezes*. Outras ocorrências semanticamente semelhantes foram registradas nos recortes utilizados para a amostra. Apesar desta não ser uma acepção reconhecida pelos gramáticos, no entanto, Aurélio, em sua versão eletrônica, e Houaiss; Villar e Franco (2004) já registram em seus dicionários, entre outras, esta funcionalidade de alternância do termo.

As construções que envolvem o *agora* seguem tendências já detectadas por outros elementos de funções semelhantes, os quais migram de dêitico espacial para temporal até assumir funções de caráter pragmático-discursivo.

⁵⁷ Constituem a amostra: textos latinos, textos da lírica trovadoresca (cantigas em galego-português do século XIII), o teatro de Gil Vicente (*Auto da Alma*) por representar uma modalidade de língua bem próxima do povo e amostras de *Os Lusíadas* de Luís de Camões), cuja linguagem poderá representar a modalidade escrita no século XVI.

⁵⁸ Algumas das ocorrências do latim não trazem suas datas de publicações, mas se presume que os dados datam de aproximadamente os anos 100 A. C, visto que são registradas em dicionários latinos, em concomitância com outros exemplos que datam de épocas semelhantes ou aproximadas.

Utiliza-se aqui a seguinte classificação inspirada em Duque (2002) e Martelotta (2004) para categorizar as construções em foco: 1. *dêitico* (neste momento; neste momento que passou; neste momento que virá; a partir desse momento); 2. *conector* (contraste ou concessão); 3. articulador *discursivo* (organização tópica e sub-tópica).

3.2.1 Dêitico temporal: presente, passado, futuro

Dados do português atual, na modalidade oral, extraídos do *Corpus Discurso & Gramática* da cidade do Natal-RN (FURTADO DA CUNHA, 1998) comprovam a ampliação semântica da referência temporal em relação à proximidade do fato evocado para extensões diferenciadas. Confirmam-se os dados:

(08) se preocupar mais em jogar futebol do que em ganhar dinheiro né? como já aconteceu **agora** com ... com Careca eu acho que ele pediu dispensa né? pediu pra sair ... pediu pra sair e ... todo mundo sabe ... (D&G, oral, p.16)

(09) ... você passa a ser bom ... automaticamente ... eu acho que não é assim ... sabe Sheila? não é você chegar e dizer assim ... vou ficar bom **agora** ... e de repente ficar bom ... primeiro você tem que se descobrir ... esse lado bom que você tem (D&G, oral, p.27)

Em (08) o *agora* assinala a perda de traços cujos valores apresentam +referência presente para se estabelecerem pontos que se aproximam mais da referência passada. Em (09) o elemento em destaque assume um valor temporal com mais referência futura. Observe-se que o termo faz parceria com a construção perifrástica *vou ficar*, marca empírica de futuro, contribuindo semanticamente para que o *agora* aponte para uma direção mais indicada para o futuro, muito embora parta do momento presente pelas instâncias do discurso.

Desse modo, os dados ressaltam o caráter de mobilidade da forma, já nesta posição de advérbio temporal, muito embora se preserve o momento da fala, eixo central de onde partem todos os usos a ele vinculados, fazendo-se compartilhar com o pensamento de Neves (1989 apud RISSO, 1993), para quem o advérbio *agora*

nunca exprime momento ou período fisicamente delimitado, mas apresenta variação de abrangência que pode reduzir-se a um mínimo (pontual) (...),mas pode abranger um período maior ou menor, não só do presente mas também do passado ou do futuro, desde que toque o presente ou se aproxime dele.

3.2.2 Conector (relacional)

Da condição de temporalidade da *dêixis*, as construções que abrigam o item realizam movimentos nos enunciados, e evoluem para uma posição relacional, mais voltada para o plano

discursivo. Neste ponto, *agora* exerce valores de conector, cujo papel é servir de nexos ou elo a segmentos ou orações.

O *Corpus* D&G de Natal registra várias ocorrências do elemento nesta função. Confira ocorrência:

(10) isso pra criticar ... outras não têm o mínimo interesse mesmo ... não querem saber de Jesus ... quanto mais de religião ... então elas usam esses tipos de escândalos essas coisas que acontecem pra criticar ... né ... criticam bastante ... **agora** ... tem o outro lado que a gente vê assim nas pessoas não-crentes ... (D&G, oral, p.125)

No exemplo (10), o informante compartilha com o ouvinte ideias que de certa forma se opõem à declaração inicial. Como se pode perceber, o termo *age* num contexto e logo após se segue uma pausa para dar sequência ao fluxo discursivo, mas esta, logo após, é preenchida pela informação de caráter oposto, revelando nuances de um conector adversativo. Basta verificar a possibilidade de a construção ser parafraseável pelo item *mas*, eleito por pesquisas anteriores e por esta, o protótipo-base da categoria dos adversativos.

Desse modo, verifica-se que há uma liberdade de estruturação entre as formas quando partem para o discurso, numa demonstração de que seu processo de categorização é maleável, de modo que, no transcurso da fala, os elementos lexicais estão sujeitos a assumir posições variáveis, postura que se contrapõe aos preceitos ditados pela gramática tradicional.

3.2.3 Articulador discursivo

Conforme Risso (1993, p 34-35), a diferenciação sintático-semântica da forma *agora* em relação ao advérbio temporal reside em algumas propriedades que são aplicáveis ao advérbio e bloqueadas ao marcador no âmbito textual.

Por exemplo: a) o marcador não é desencadeado por “Quando? “Ou “desde quando”? Ou parafraseável por “atualmente” e “neste momento”. b) Não se enquadra como foco de orações clivadas, configurando-se a sua condição de “elemento pragmático-discursivo.

Risso (1993, p.39), cita Marcuschi (1989), para argumentar que o articulador gera a impressão de estarmos diante de “*um elemento descartável*”, que parece de sobra na fala. Ainda acrescenta que a sua eliminação não traz prejuízos, quando a perspectiva é estritamente sintática. Aqui, optou-se, entretanto, pelo não uso da nomenclatura *marcador discursivo*, por entender que, na literatura especializada, esse termo quer assinalar a ocorrência de itens que não estariam atuando no âmbito da gramática, ponto de vista do qual não se compartilha na presente análise.

(11) ... isso é do mal ... agora as pessoa que é:: é do bem ... é:: faz qualquer coisa ... brinca com a pessoa ... se a pessoa pedir ... brinca com a pessoa ... **agora** ... é:: se por exemplo ... se eu pedir a pessoa pra nu/ pra

brincar e a pessoa num quiser ... brincar ... aí é mesmo que ... é do mal (D&G,oral, p.189)

A ocorrência (11) registra a presença do *agora* (em negrito) como articulador, aparentemente destituído de valores semânticos e sintáticos, acompanhado da pausa temática, deixando a impressão de que o informante quer ganhar tempo, preencher vazios para depois projetar a informação e não perder o fluxo da fala. Nesse contexto, observa-se um nível maior de abstração. O item, que na gênese era dêitico, parece ir perdendo suas marcas referenciais. Por isso, seu comportamento, na ocorrência em análise, indica o exercício de uma função mais discursiva, muito embora, percebam-se traços semânticos característicos de oposição. Talvez seja esse o contexto que, pragmaticamente, mais simbolize a mudança em curso.

3.3 Verbos das construções com o *agora*

A partir de indicações de que o verbo somado a seus participantes podem determinar a funcionalidade de uma construção, analisam-se os verbos que se apresentam nos segmentos adversativos das proposições formuladas pelo habitante de Natal. Avalia-se que a análise gramatical dessas categorias possa trazer uma visão de inserção pragmático-discursiva do texto.

Os contextos da comunicação humana projetam suas transações comunicativas para que elas sejam verdadeiras, incertas ou falsas. Mas esse processo parece depender de situações discursivas, das relações entre o falante e ouvinte e até de suas próprias crenças.

Givón (1995) acredita que na modalidade real (*realis*), a proposição é fortemente lançada para ser verdadeira, mas a recusa do ouvinte é julgada apropriada, embora o falante tenha evidências ou outros fundamentos para defender sua crença forte.

Na modalidade irreal (*irrealis*), a proposição é escassamente afirmada para ser de qualquer modo possível, provável ou incerta (sub-modos epistêmicos), ou necessário, desejável ou indesejável (sub-modos deônticos), mas o falante não está pronto para defender a afirmação com evidências ou argumentos fortes e a recusa do ouvinte é prontamente esperada, previsível.

Na asserção negativa, a proposição é fortemente asserida para ser falsa, mas comumente em contradição a crenças explícitas ou assumidas pelo ouvinte.

São as construções *realis*⁵⁹ que predominam nos segmentos adversativos que contraem elo pelo *agora*, modalidade que Givón (1995) considera, em contextos gerais, a forma não-marcada, de mais fácil processamento.

3.3.1 Modos dos verbos das construções com o “*agora*”

A distribuição dos modos verbais das construções introduzidas pelo item *agora* pode ser resumida na seguinte tabela:

⁵⁹ O contraste entre *realis* e *irrealis* não se dá no nível da tradição lógica (eventos reais e irrealis), mas depende de fatores cognitivos e comunicativos, ou seja, a certeza é sempre subjetiva porque envolve uma negociação social entre falante e ouvinte.

Tabela 1: modos dos verbos das construções com o *agora*

Modo	Ocorrências	%
Indicativo	23	88,4
Subjuntivo	1	3,9
Modo não-finito	2	7,7
TOTAL	26	100

Parece natural que os verbos que se apresentam nas construções adversativas sejam representados visivelmente pelo modo indicativo, modo verbal que reflete menos independência e talvez mais apropriado para caracterizar as orações adversativas que se juntam pelo processo de coordenação. A presença do subjuntivo e do modo não-finito, embora representem um baixo número de ocorrências, pode indicar a tendência das construções a ingressarem em um *continuum* que é característico dos processos de junção de orações para um nível mais integrado.

3.3.2 Tempos verbais das construções com o “*agora*”

Os tempos verbais que predominam nas construções adversativas que contraem elo pelo *agora* estão distribuídos na tabela, a seguir:

Tabela 2: tempos dos verbos das construções com o *agora*

Tempo verbal	Ocorrências	%
Presente do indicativo	22	84,6
Presente do subjuntivo	1	3,9
Futuro do indicativo	3	11,5
TOTAL	26	100

A predominância do presente do indicativo, ou do presente como um todo, sobre os demais tempos é claramente atestada pelos números. Mas como o *agora* adversativo é mais recorrente nos relatos de opinião, talvez o uso de tal tempo seja característica do contexto em que se insere.

3.3.3 Aspectos verbais dos verbos das construções com o “*agora*”

Considerando que as construções com o *agora* adversativo se envolvem com formas verbais que não expressam necessariamente um evento ocorrido no exato momento de sua enunciação, porque se entende que o presente (tempo predominante entre elas) se dilata em direção ao passado, ao futuro ou aos dois (COROA, 2005), investiga-se o aspecto durativo dessas formas verbais.

Observem-se os resultados na tabela seguinte:

Tabela 3 : aspectos dos verbos das construções com o *agora*

<i>Aspecto</i>	<i>Ocorrências</i>	<i>%</i>
Perfectivo	–	–
Imperfectivo	26	100
TOTAL	26	100

Verifica-se nos dados a tendência absoluta das construções que são introduzidas pelo *agora* adversativo a se apresentarem com verbos de aspecto imperfectivo. Essa aspectualidade incompletiva é considerada, nos contextos gerais, a forma mais marcada (GIVÓN, 1995).

Contudo, como se sabe que a questão da marcação é flutuante e dependente do contexto, talvez isso aconteça devido as adversativas serem consideradas construções complexas, ao ponto de serem usadas, preferencialmente, por pessoas de escolaridade mais elevada, e como complexo atrai complexo, certamente essas pessoas se sentem atraídas para usar verbos de aspectos mais complexos.

Vale salientar que esses resultados modo-temporais em relação ao uso das construções contrastivas, enlaçadas pelo *agora*, não constituem exatamente uma novidade em termos quantitativos. Silva (2005), em tese sobre a oposição e seus conectores, analisando os modos, tempo e aspecto dos verbos das construções opositivas na escrita, já obteve constatações similares em relação às construções com o *mas*.

3.4. Trajetória de gramaticalização do *agora*

Conforme já foi exposto, *agora* se originou da forma latina *nunc*, posteriormente *hac hora* (*esta hora, neste momento*), evoluindo para *agora*:

Nunc > *hac hora* > *agora*
hora > *ora e hora*

A história do item revela um percurso de dêitico espacial, dêitico temporal, para depois desaguar no campo discursivo. Na verdade, é um trajeto que ratifica a mudança trajectorial espaço > (tempo) > texto, proposta por Heine; Claudi; Hunnemeyer (1991).

Há indícios de que o item migrou para a função de conector adversativo depois do exercício da função temporal, quando penetrou na categoria mais abstrata, ou seja, no texto.

Do ponto de vista estrutural, o conector se apresenta no discurso através de uma conexão representada por segmentos tópicos, em aparições pós-pausa.

Semanticamente, o item apresenta o seu valor temporal, com extensões para o presente, passado e futuro. Investido na função de conector revela nuances de alternância, causa e adversidade, alcançando posteriormente até valores mais discursivos como é o caso da função de articulador discursivo, usado para preencher vazios e guiar o fluxo do pensamento.

No que diz respeito aos verbos das construções introduzidas pelo *agora* adversativo, elas se inserem em contextos nos quais predominam a modalidade *realis* da língua, modo indicativo, tempo presente e aspecto imperfectivo. Entretanto, esses resultados parecem estar mais ligados ao tipo de discurso em que os conectores adversativos predominam: os relatos de opinião (Ver tabela 4).

É relevante frisar que há registros de que, embora a gênese das construções com o *agora* revele a sua porção espacial, o termo já assumia funções de circunstanciador temporal no latim, além das funções de conector adversativo, alternativo, conclusivo, numa demonstração de que as suas várias funções convivem harmonicamente umas com as outras.

3.5. Mas e agora?

Questiona-se nesta seção a gradualidade do item como conector adversativo.

Para isso, será criado um quadro comparativo entre o conector adversativo prototípico (*mas*) e o conector *agora*. De antemão, alguns critérios serão definidos, os quais seguem:

- a) **Pode coordenar sintagmas, orações e enunciados:** para justificar esse critério, recorre-se a Neves (2000). A autora entende que os segmentos coordenados podem ser introduzidos por sintagmas, orações e enunciados.⁶⁰ Pelo que se percebe, o *agora* é intercambiável com o *mas* nas duas últimas situações.
- b) **Apresenta posição fixa na oração:** Silva (2005), em estudo sobre o *mas*, chama a atenção para a característica estrutural mais marcante do *mas* – a colocação fixa no início de sequência opositiva de junção de orações. O *agora* adversativo, geralmente, ocorre no início do segmento adversativo.
- c) **Pode co-ocorrer:** O *mas* co-ocorre com outros conectores com os quais concorre. Tavares (2003) acredita que quando dois concorrentes co-ocorrem registram-se indícios de gramaticalização, resultando em mais rigidez de posição sintática e das relações de escopo com os elementos. No *D&G*, há registros do item *agora* co-ocorrendo com o *só que* (ver ocorrência (17)).
- d) **Indica oposição:** a simples presença do conector já dá indicações de que ele é opositivo. O *mas* é um conector de oposição, por excelência, porque mesmo se licenciando de sua função principal para exercer outras funções no discurso, conserva resquícios do seu sentido-fonte, comportamento explicado pelo princípio da persistência de Hopper.

O item *agora* não é, por excelência, um conector opositivo. Sua função temporal parece ser mais persistente em seu comportamento.

⁶⁰ São exemplos de Neves (2000):

Sintagmas: Ângela ria fraca, MAS ostensivamente.

Orações: O garçom tem cara de mentecapto, MAS isto não me afeta grande coisa.

Enunciados: Se se come bem aqui não sei. MAS que se bebe bem, bebe-se!

- e) **Conecta-se em articulações oracionais:** é relevante considerar que quando o item *agora* se apresenta em conexões no nível oracional (*ver ocorrência (41)*), isso pode significar uma familiaridade maior do falante/ouvinte com as construções unidas por tal item. No D&G o *mas* se apresenta em construções oracionais em 6,35% de suas ocorrências, o *agora* em 3,84%.

Daí, pode-se esboçar o seguinte quadro:

	Mas	Agora
Coordena sintagmas, orações e enunciados	X	X
Apresenta posição fixa na oração	X	X
Pode co-ocorrer	X	X
Indica oposição	X	X
Conecta-se em articulações oracionais	X	X

Quadro (01): comparação entre o item prototípico (*mas*) e o *agora*

O quadro revela que há muitas semelhanças entre o *mas* e o *agora*, porém verifica-se que, apesar das semelhanças, não são dois itens que se igualam no discurso. *Mas* é um conector mais absoluto como representante da oposição, uma vez que apresenta grau maior de fixidez, de oposição, de articulações oracionais e de co-ocorrência entre as orações. O *agora* pode até apresentar essas mesmas características, entretanto as apresenta em graus bem menores.

4. Considerações finais

Analisados os dados, constata-se que as mudanças experimentadas pelo item “*agora*” no seu transcurso existencial, inclusive a função de conector adversativo, podem ter sido herdadas da sincronia latina, temporalidade em que o termo já exercia funções diversas, harmonicamente, nos variados contextos.

A sua trajetória de gramaticalização é atestada pelo percurso universal proposto por Heine: espaço > (tempo) > texto, o qual assinala uma evolução gradativa de abstratização.

É válido salientar que o *agora*, apesar de não ser igualado ao *mas*, apresenta sintomas gerais de um item adversativo legítimo, uma vez que conecta segmentos e orações de cunho adversativo, apresenta posição fixa na fronteira oracional, co-ocorre com outros conectores adversativos e em muitos casos pode ser intercambiável com o *mas*.

É óbvio que os dois itens disputam espaço no campo das adversativas, porém se observa que o *agora* é dotado de menos gramaticalidade do que o *mas*, porquanto é sabido que funcionalmente as mudanças linguísticas não acontecem de forma abrupta, mas graduais.

Apesar do item já se apresentar de forma saliente no discurso, acredita-se que ainda precisa de uma aceitação maior para “cair na boca do povo”, e desta guisa, sinalizar que está se

tornando mais abstrato, cognitivamente menos complexo e conseqüentemente mais usado e mais gramatical.

Referências

- BARRETO, T. M. M. *Gramaticalização das conjunções na história do português*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador: 1999.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- CUNHA, C. *Gramática da Língua Portuguesa*. 11 ed. Rio de Janeiro: Fename, 1986.
- FORD, C. E.; FOX, B; THOMPSON, S. A. Social interaction and grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed). *The new psychological of language*. v. 2, Lawrence Erlbaum: New Jersey, 2003, p. 119-143.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.). *Corpus Discurso&gramática - a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.
- GIVÓN, T. The functional approach to language. In: TOMASELLO, M. (Ed). *The new psychology of language*. Lawrence Erlbaum: New Jersey, 1998. p. 41 - 66.
- _____. *Functionalism and Grammar*. John Benjamins: Amsterdam, Philadelphia: 1995.
- _____. *Syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001, v. 1.
- HEINE, B; CLAUDI, U.; HUNNEMEYER, F. *Grammaticalization a conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- HOPPER, P. J. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (ed). *The new psychology of language*. Lawrence Erlbaum: New Jersey, 1998. p. 155 – 175
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa. Editora Objetiva: Rio de Janeiro, 2004.
- LONGHIN, S. R.L. *A gramaticalização da perífrase conjuncional 'só que'*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2002.
- MARTELOTTA, M. E. Operadores argumentativos e marcadores discursivos. In: VOTRE, S. J.; CEZÁRIO, M.; MARTELOTTA, M. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras: UFRJ, 2004, p. 82 - 136.
- NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- ROCHA, A. P. A. *Gramaticalização de conjunções adversativas em português: em busca da motivação conceptual do processo*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC). Rio de Janeiro, 2006.
- RODRIGUES, F. C. D. O termo agora: prototypicalidade e funcionalidade. In: *Anais*. Caderno 09-08: VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia. CIFEFIL: Rio de Janeiro, 2002.
- SILVA, C. R. *Mas tem um porém...: mapeamento funcionalista da oposição e seus conectores em editoriais jornalísticos*. (Tese de doutorado). João Pessoa, 2005.

_____. O conector mas na fala e na escrita: uma abordagem funcionalista com implicações para o ensino da gramática. In: SILVA, C. R.; HORA, D.; CHRISTIANO, M. E. A. (Orgs). *Linguística e Práticas Pedagógicas*. Santa Maria: Palotti, 2006.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de e, aí, daí e então: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da seqüenciação retroativo-propulsora de informações - um estudo sociofuncionalista*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Os conectores e, aí e então na sala de aula. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. *Funcionalismo e Ensino de Gramática*. EDUFRN: Natal-RN, 2007, p. 87 - 115.

TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

INFORMATIVIDADE E MATERIAL DIDÁTICO NO BC&T/UFRN

Marília Campos SABINO (UFRN)⁶¹
José Romerito SILVA (UFRN)⁶²

Resumo: Neste trabalho, analisamos a informatividade em artigos didáticos de aulas semipresenciais para graduandos das disciplinas *Práticas de Leitura e Escrita I* (PLE I) e *Práticas de Leitura e Escrita II* (PLE II), do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT) da UFRN, realizadas entre 2009 e 2012. O objetivo principal é verificar a relação entre o grau de informatividade e motivações contextuais relacionadas ao material didático das referidas disciplinas. Além disso, observamos, ainda, determinados aspectos linguísticos vinculados à elaboração textual dos artigos didáticos e o feedback dos alunos. Para tanto, utilizamos como referencial teórico contribuições de representantes da Linguística Funcional, entre eles, Chafe (1987), Görski (1998), Tomasello (1998), Furtado da Cunha et al. (2003), Silva e Ferreira (2010), e de pesquisadores como Matencio (2001), Antunes (2009).

Palavras-chave: Informatividade. Progressão discursiva. Configuração textual. Linguística Funcional.

1. Introdução

Entendemos que os planos do conteúdo e da expressão estruturam a linguagem e que, na configuração textual, as escolhas linguísticas e a organização informacional não são aleatórias. As escolhas linguísticas são orientadas pela atividade de julgamento do locutor do que é adequado para conseguir a atenção do interlocutor. Nesse sentido, o fluxo de informação, para Chafe (1987), está relacionado ao modo de organização, por parte do locutor, do conteúdo ideacional na superfície frasal e determina a ordenação dos sintagmas na frase.

Os interlocutores compartilham conteúdo cognitivo cuja representação simbólica realiza-se, principalmente, por meio da codificação linguística (evento referencial) e, por outro lado, ajustam sua linguagem às peculiaridades da situação comunicativa imediata (evento comunicativo). Para Tomasello (1998), o evento referencial pertence ao domínio da semântica e o evento comunicativo, ao da pragmática.

Ao elaborar o material didático em geral em torno de um determinado objeto de estudo, o professor busca adequá-lo à situação comunicativa em que será utilizado, o que implica também administrar o grau de informatividade. Em outras palavras, o docente seleciona e nivela o conteúdo, bem como configura-o linguístico-textualmente, de acordo com a (pré-)visão idealizada que possui de seus alunos.

Nesse sentido, a motivação principal deste trabalho é examinar a relação entre informatividade e pressões contextuais associadas à organização/formatação do material didático (aqui denominado *artigos didáticos*) utilizado nas disciplinas *Práticas de Leitura e Escrita I* (PLE I) e *Práticas de Leitura e Escrita II* (PLE II), do Bacharelado em Ciências e Tecnologia

⁶¹ Mestranda em Linguística pela UFRN, linha de pesquisa: Discurso, gramática e ensino.

⁶² Professor da Escola de Ciências e Tecnologia e pesquisador do grupo de estudos Discurso & Gramática do PpgEL da UFRN.

(BCT) da UFRN, entre os anos de 2009 e 2012, bem como o *feedback* dos alunos. Partimos do princípio de que a informatividade é um fenômeno situado para além das propriedades lexicais do texto, refletindo, junto com outros fatores, o controle de fornecimento de conteúdo, bem como a qualidade e a relevância deste. Tais disciplinas apresentam caráter semipresencial e, por isso, alguns materiais são elaborados para as aulas presenciais e outros, disponibilizados nos ambientes virtuais (a princípio, o *TelEduc*; depois, o *Sigaa*), para as aulas a distância, os quais devem ser formulados com um cuidado diferenciado.

Este estudo fundamenta-se, principalmente, no aparato teórico-metodológico da Linguística Funcional, conforme defendida por pesquisadores como Prince (1981), Chafe (1987), Givón (1995), Görski (1998), Tomasello (1998), Liberato (2001), Furtado da Cunha et al. (2003), além de outros como Matencio (2001), Antunes (2009). O foco de interesse recai em questões como informatividade, coerência temática, iconicidade e dinamismo comunicativo, relevância perceptual, perspectivização.

2. Fundamentação teórica

Para a Linguística Funcional, a forma da sintaxe se deve às estratégias de organização da informação usadas pelos falantes/escreventes na interação. A gramática é, assim, codificada com base em princípios e categorias de natureza cognitiva e comunicativa, que interagem e atuam na distribuição das informações no texto, facilitando o processamento delas. Alguns desses princípios e categorias serão explorados a seguir.

A informatividade não diz respeito apenas ao princípio de que um texto é informativo. Furtado da Cunha et al. (2003, p. 43) afirmam que ela

manifesta-se em todos os níveis da codificação linguística e diz respeito ao que os interlocutores compartilham, ou supõem que compartilham, na interação. Do ponto de vista cognitivo, uma pessoa comunica-se para informar o interlocutor sobre alguma coisa, que pode ser algo do mundo externo, do seu próprio mundo interior, ou algum tipo de manipulação que pretende exercer sobre esse interlocutor.

Para Halliday (1985), a informação é um processo de interação entre o que é conhecido/predizível e o que é novo/imprevisto. Reforçam essa ideia Beaugrande e Beaugrande & Dressler (*apud* ANTUNES, 2009), pois acreditam que a informatividade consiste no grau de novidade e de imprevisibilidade que o conteúdo ou a forma assumem e, ainda, na interpretação que esse caráter inesperado produz.

Avalia-se o grau de informatividade na proporção das novidades de conteúdo e de forma apresentadas por um texto. Todo texto traz algo de novo, na forma ou no conteúdo, que influencia o grau de (im)previsibilidade, o qual determinará o grau de interesse provocado que, por sua vez, determina a relevância do discurso. A novidade da informação diz respeito ao grau de conhecimento partilhado, que torna a informação mais ou menos previsível para o público-alvo. O produtor de um texto o elabora conforme esse grau. Beaugrande e Beaugrande & Dressler (*apud* ANTUNES, 2009) estabelecem três ordens compreendidas pelos "graus de informatividade". Na primeira ordem, estão as ocorrências com o grau máximo de previsibilidade e de fácil processamento e, conseqüentemente, com grau mínimo de informatividade. Essa ordem é seguida por uma segunda, tida como uma ordem média pelo fato

de as previsões ocorrerem em um meio-termo: entre a ampla previsibilidade e a baixa previsibilidade. Situa-se nessa ordem a maioria das atividades verbais das pessoas. Uma terceira ordem abrange textos em que predominam as irregularidades já esperadas pelos destinatários.

A clássica dicotomia entre informações velha e nova (tema/rema) foi refinada por Prince (1981), sendo ela a primeira a tentar construir um modelo de discurso em que o grau de conhecimento partilhado tem um papel fundamental. Para a autora, as entidades são organizadas em *novas*, *inferíveis* e *evocadas*. Posteriormente, Prince reformulou seu modelo, classificando as entidades em *novas/velhas na cabeça do ouvinte*, *novas/velhas no modelo do discurso* e *inferíveis*.

A perspectivização, por sua vez, relaciona-se ao modo (ponto de vista) como dado conteúdo é enfocado e depende do nível de conhecimento compartilhado entre os interlocutores. Tomasello (1998) defende que a intenção comunicativa de quem elabora o texto define, também, seu distanciamento em relação às informações.

A progressão discursiva consiste nos movimentos de introdução, retorno/retomada, suspensão e avanço do conteúdo informacional, conforme Silva (2000). Para que a progressão ocorra satisfatoriamente, as ideias devem estar encadeadas de forma lógica no discurso. Isso envolve as retomadas, que permitem retornar a um elemento já explorado no texto e comentá-lo adiante (inserindo novas informações), promovendo, assim, a continuidade tópica. As suspensões correspondem a pausas em relação ao encadeamento das ideias que se seguem. Tais pausas podem acumular as funções de esclarecer, comentar, exemplificar etc.

Conforme o princípio da iconicidade, a sintaxe é moderadamente isomórfica ao seu conteúdo mental, ou seja, há correlação natural, moderada e motivada entre forma e função, expressão e conteúdo. Tal princípio se manifesta em três subprincípios, dentre os quais vale mencionar os da quantidade e da ordenação linear. O subprincípio da quantidade estabelece que maior quantidade de informação implica em maior quantidade de forma. Givón (1995) explica a codificação dos referentes de acordo com esse subprincípio: quanto mais previsível uma informação, menor quantidade de forma é utilizada. A respeito disso, é possível concluir que “aquilo que é mais simples e esperado se expressa com o mecanismo morfológico e gramatical menos complexo” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p. 22). Já o subprincípio da ordenação linear prevê que as informações tendem a seguir uma sequência lógica, conforme a percepção do locutor, e se relaciona ainda à sequenciação entre as informações novas e velhas, considerando que, em geral, as velhas são dispostas à esquerda e as novas à direita do texto.

Segundo o princípio do dinamismo comunicativo, a informação dada ou inferida (tópico) precede a nova (comentário). Dessa forma, assegura-se a progressão temática e a distribuição informacional é equilibrada. No modelo de Jan Firbas (*apud* FURTADO DA CUNHA, 2008), a parte da cláusula que apresenta a informação velha (tema) possui o menor grau de dinamismo e a que apresenta a informação nova (rema) possui o grau máximo de dinamismo. Quanto à coerência temática, a previsão é que exista, no texto, recorrência de elementos relacionados ao tema (GORSKI, 1998).

O relevo consiste no grau de saliência de determinados elementos no desenvolvimento dos tópicos discursivos de um texto (TRAVAGLIA, 2006). Quanto à natureza, ele pode ser do tipo contraste entre figura e fundo (relevância temática). Os textos apresentam diversos planos discursivos, que diferenciam as informações centrais das periféricas. No plano discursivo, a divisão entre o que é central e o que é periférico equivale à distinção entre as dimensões figura e fundo. Entretanto, a categoria plano discursivo, conforme Silva (2000), deve ser redefinida como um *continuum* entre as informações de maior/menor destaque, cujos pólos seriam a superfigura (+figura) e o superfundo (-fundo), havendo ainda o nível intermediário -figura/-fundo.

Vale mencionar ainda algumas informações a respeito da subjetividade na linguagem, a fim de que se compreenda que ela também está presente em textos da esfera acadêmica, mais especificamente, no caso em estudo, da área das ciências e tecnologias. Os alunos frequentemente são orientados, na esfera acadêmica, a ter como uma de suas metas alcançar a objetividade. Os ditos discursos científicos ainda são representados como discursos que “escondem” a subjetividade, por meio do uso de jargões próprios da linguagem científica e de elementos como a terceira pessoa (em vez da primeira ou da segunda).

Entretanto, todo discurso é marcado pela subjetividade de seus autores. Em cada instância de discurso, há um sujeito que pode ser percebido pelas escolhas verbais, as quais também sinalizam a pessoa que enuncia. A subjetividade se fundamenta por meio do *status* linguístico da “pessoa”, sendo o verbo e o pronome as únicas espécies de palavras que se submetem a tal categoria. A noção de pessoa é própria apenas dos pronomes *eu* e *tu*. *Ele* indica um enunciado sobre alguém ou algo, sem fazer referência a uma pessoa determinada. Logo, não há o elemento variante e pessoal e, por isso, a terceira pessoa exprime a “não-pessoa”, representando vários sujeitos, ou nenhum.

De acordo com Benveniste (1976), uma das formas de se mascarar a subjetividade é o uso do *nós*, o qual pode ser *inclusivo* ou *exclusivo*. É *inclusivo*, como o próprio nome sugere, quando inclui o locutor e o interlocutor e é *exclusivo* quando abarca o locutor e *eles* (a não-pessoa quantificada), excluindo o *tu*. Há ainda um recurso chamado *plural majestático*, que consiste em atenuar a afirmação muito marcada de *eu*, que é amplificado para uma pessoa mais ampla e menos definida. Entretanto, mesmo quando se utiliza a primeira pessoa do plural objetivando construir um discurso mais objetivo, o *eu*, por carregar os traços de unicidade e transcendência, se sobressai.

Portanto, o pólo eu-tu, escritor-leitor não pode, mesmo que se tente ocultar as marcas de subjetividade, ser eliminado nos discursos acadêmicos. Uma argumentação implica graus de convencimento ou de persuasão, os quais estão dentro dessa relação eu-tu, escritor-leitor. Consciente ou inconscientemente, certas marcas são inseridas e resultam em determinada imagem do escritor. Logo, o ideal de objetividade é inalcançável, visto que todo discurso tem o seu sujeito.

A distribuição informacional foi verificada, na primeira parte do trabalho, considerando as diferentes etapas de uma aula presencial, conforme propostas por Matencio (2001), a saber: abertura, preparação, desenvolvimento, conclusão e encerramento, com a verificação do que cada um desses momentos traz quanto às informações.

Sobre os acréscimos de natureza adjuntivo-modificadora ao núcleo nominal, Liberato (2001) divide-os nas categorias *classificadores* e *qualificadores*, sendo os primeiros de caráter restritivo e com as funções de especificar e distinguir o referente, enquanto os segundos são explicativos e funcionam como apêndices avaliativos, sem agir na delimitação referencial. Assim, o modificador nominal possui graus diferentes de contribuição informacional, que é funcionalmente motivada. Os classificadores realizam, conforme Tomasello (1998), função semântica, mais relacionada ao evento referencial, e os qualificadores desempenham função pragmática, mais relacionada ao evento comunicativo. Tais fatos semântico-referencial e pragmático-comunicativo não devem ser vistos como estanques e independentes.

3. Análise

3.1. Distribuição informacional no gênero artigo didático

No primeiro momento da pesquisa, o objetivo principal foi verificar a distribuição informacional no gênero discursivo artigo de aproximação teórica (posteriormente denominado artigo didático). Primeiramente, realizamos a varredura e o mapeamento do conteúdo de cinco artigos utilizados em PLE I, com a posterior identificação do plano informacional referente às estratégias de seleção, distribuição e enquadramento das informações, à organização figura/fundo e ao controle das categorias novo, dado e inferível, considerando as motivações cognitivo-pragmáticas.

Foi possível perceber que há, nos artigos, gradiência entre as informações de maior e menor destaque. Verificamos que as informações predominantes situam-se no nível intermediário, oscilando entre as que se caracterizam como -figura e as representativas de -fundo. As etapas das aulas analisadas foram elaboradas tomando como referência o estudo sobre aula presencial realizado por Matencio (2001). Um diferencial observado nos artigos foi o fato de eles não visarem apenas “transmitir” conhecimentos. A linguagem, no seu papel de instrumento de interação, foi utilizada para simular um diálogo com os alunos, levá-los a participar da discussão do conteúdo e ajudá-los a refletir sobre o assunto, bem como construir sentidos e se posicionar diante da questão em estudo. Os artigos didáticos não apresentam a etapa “encerramento”, cuja função é transferida para a conclusão. Isso se deve, provavelmente, ao caráter não-presencial da aula.

Ao longo dos artigos, a informatividade é equilibrada, exceto na abertura, que situa o leitor espaço-temporalmente e apresenta informações relevantes (+figura) sobre o tópico da aula. A progressão discursiva do conteúdo, nessa etapa, se dá do geral para o particular, por meio da subordinação dos seguintes elementos: instituição, unidade especializada, curso, disciplina e professores. A perspectiva é a de distanciamento do autor, com expressões apenas nominais. Na preparação, também haverá a redução da informatividade para um grau baixo a partir da 2ª aula, mas haverá sempre a novidade do conteúdo. O texto se processa basicamente por meio de construção nominal, objetivando apenas sinalizar para o leitor o conteúdo central da aula, ou seja, o objeto de estudo. A progressão ocorre por meio da retomada das informações velhas seguida da introdução de outras novas. No desenvolvimento das atividades, há um equilíbrio entre as informações novas e dadas e na saliência do conteúdo, para dar credibilidade às informações principais. A progressão se dá, por vezes, pelo cadenciamento de ideias e pelos acréscimos a referentes retomados. Há, ainda, suspensões (descontinuidades/desvios momentâneos do conteúdo principal), representadas nos exemplos e exercícios com função didática. O encerramento/conclusão não traz novas informações, uma vez que retoma parcial e sucintamente, em uma espécie de revisão geral, as ideias expostas ao longo do texto.

3.2. Informatividade e codificação morfosintática de adjetivos no artigo didático

Na segunda parte da pesquisa, o foco foi analisar o gerenciamento informacional nas lições do gênero artigo didático, investigando a relação entre a informatividade e sua manifestação linguística, de forma a considerar as demandas cognitivas e interacionais subjacentes e, assim, correlacionar aspectos formais e funcionais. Foram analisados cinco textos de aulas semipresenciais (artigos didáticos) de PLE I e PLE II ministradas em 2009.2 e 2010.1, respectivamente. Os aspectos linguísticos em termos léxico-gramaticais foram analisados, nos níveis proposicional e multiproposicional, de forma a verificar sua contribuição na cadeia informativa (GIVÓN, 1998). Em primeiro lugar, foi feita uma varredura nos textos e, em seguida, uma identificação e catalogação dos termos e das expressões referenciadoras de

relevância informacional e, em especial, dos recursos adjetivais a eles associados. Nesse ponto, deu-se especial atenção aos adjetivos. Estes foram tabulados conforme a divisão nas macrocategorias *classificadores* e *qualificadores*, segundo Borba (1996), Neves (2000), Liberato (2001), Castilho (2010). Essas macrocategorias foram subdivididas nas classes semânticas *socioculturais*, *situacionais* e *quantificativos*, para os *classificadores*; *aspectuais*, *sensitivos* e *avaliativos*, para os *qualificadores*. Sintaticamente, os adjetivos foram divididos em *adjuntos*, *predicativos* e *modalizadores* e, quanto à colocação, em *antepostos* e *pospostos*. Investigou-se a natureza funcional dos adjetivos e sua contribuição discursiva/informacional para os textos.

Dos 355 adjetivos coletados no corpus, 83 (23,4%) são qualificadores e 272 (76,6%) são classificadores, sendo os qualificadores assim distribuídos: 25 (7,0%) são descritivos e 58 (16,4%) avaliativos. 298 (83,9%) adjetivos funcionam como adjuntos e 57 (16,1%) como predicativos. Sobre a posição, 80 (22,5%) adjetivos aparecem antepostos e 275 (77,5%) pospostos. Quanto às motivações dos aspectos relacionados à informatividade na codificação morfossintática dos adjetivos, vale ressaltar que o modificador nominal possui diferentes graus de contribuição informacional, a qual é funcionalmente motivada, conforme Neves (2000). A predominância dos classificadores se deve à natureza expositiva/ explicativa do artigo, que, devido à sua finalidade de precisão informacional em relação a um conteúdo de caráter teórico/científico, não admite maior marcação subjetiva, segundo Finatto e Huang (*apud* DANTAS; SILVA, 2012). Isso se relaciona, conforme Tomasello (1998), ao evento semântico, mais comprometido com o caráter informacional e objetivo do texto. Também limitam o uso dos qualificadores a grande quantidade de informação nova e de figura.

Os adjetivos adjuntos e pospostos predominam porque os classificadores possuem grau máximo de aderência semântica com o referenciador nominal, o que reflete os princípios de informatividade e de integração linear, de acordo com Givón (1995). Já os qualificadores descritivos e avaliativos apresentaram-se em várias funções e posições, sendo os adjuntos maioria. Os avaliativos, com fracas contribuição e integração, tendem a aparecer antepostos. Em virtude do gênero, há pouco espaço para avaliações e subjetividade, vinculadas ao evento pragmático. Os adjetivos em função atributiva relacionam-se aos novos referentes e os em função predicativa avaliam os referentes já introduzidos, como é possível perceber na seguinte amostra:

Amostra 1:

“Em primeiro lugar, não é a primeira e nem será a última [reforma ortográfica]. (...) As pessoas mais escolarizadas são quase sempre as primeiras a aderirem às novas regras, não porque gostem delas ou com elas concordem, mas por pressão social.”

Os atributivos “mais escolarizadas”, “novas” e “social” têm como referentes, respectivamente, “pessoas”, “regras” e “pressão”, ao passo que os predicativos “primeira” e “última” acompanham o referente anteriormente introduzido “reforma ortográfica”. Assim, comprovamos que o uso dos recursos adjetivais se relaciona à dicotomia entre informação velha, já estocada na mente do interlocutor, e informação nova, que necessita ser mais precisamente focalizada.

3.3. Gerenciamento informacional em atividades de produção textual

Na terceira e última etapa, pretendeu-se examinar o reflexo da elaboração formal dos materiais na recepção do alunado e o grau de contribuição/interferência em sua aprendizagem. Nesse sentido, abordou-se o gerenciamento informacional em três atividades de produção textual aplicadas, uma em PLE I e duas em PLE II (aqui, simplificadas nas respectivas denominações At1, At2 e At3). Esse material foi escolhido após uma varredura nas atividades presenciais e virtuais elaboradas pelos docentes, realizada com o intuito de selecionar as que apresentaram propostas com problemas no que se refere à informatividade. Foram abordados os mesmos pontos considerados nas análises do primeiro momento da pesquisa, além das “ordens” referentes aos “graus de informatividade”, segundo explicitadas em Antunes (2009). As produções dos alunos também foram examinadas, a fim de se verificar o grau de atendimento aos comandos das propostas e as possíveis influências exercidas pela administração da informatividade. Assim, procurou-se confirmar a hipótese de que a forma de administração do grau de informatividade nos comandos das propostas influencia as produções responsivas dos discentes.

As propostas de produção das atividades selecionadas são organizadas em dois trechos, segundo os mesmos critérios: uma introdução, com informações dadas, que resume o que foi tratado no(s) texto(s) base, sinalizando o recorte temático em foco e caracterizando-se como -figura/-fundo; e uma orientação para o objetivo principal das atividades, que está em 1º plano de importância (+figura), com informações novas e grau máximo de dinamismo. Isso atende ao princípio do dinamismo comunicativo, assegura a progressão temática e equilibra a distribuição informacional (as informações são distribuídas buscando-se um equilíbrio na escala de saliência cognitivo-discursiva do texto, a saber: + figura, - figura/ - fundo e + fundo). Todas as propostas buscam um equilíbrio no recurso à imprevisibilidade, situando-se na ordem média entre as ordens compreendidas pelos “graus de informatividade” (ANTUNES, 2009).

Foram verificadas lacunas informacionais nos trechos mais importantes dessas propostas, o que implica em menos material linguístico e, conseqüentemente, menor conteúdo informacional. A proposta da At1 não explicita a quantidade mínima de parágrafos/linhas que o texto deveria conter. Ela orienta os alunos a elaborarem um texto “com até três parágrafos”, mas não há qualquer menção a respeito da quantidade mínima permitida de parágrafos. Logo, não há uma informação completa e a expectativa criada pelo alunado no que se refere a esse “mínimo” é quebrada. Notamos, assim, uma lacuna informacional relacionada à extensão da resposta discente, em se tratando de parágrafos. As produções textuais dos alunos poderiam, devido à lacuna, ter extensão mínima de até mesmo um parágrafo. Em virtude de o material linguístico ser menor, o conteúdo informacional também seria menor, o que poderia ser refletido negativamente nas notas a serem atribuídas. Observando as produções realizadas nas turmas 3 (constituída por 146 alunos) e 5 (constituída por 37 alunos), verificou-se, em relação às notas, que houve uma tendência para a diminuição das notas satisfatórias (7 a 10 pontos) e para o aumento das notas insatisfatórias (0 a 4,9 pontos) e regulares (5 a 6,9 pontos) conforme o número de alunos das turmas aumenta. Mas nas aulas presenciais, o texto escrito não é a única ferramenta de contato entre professor e alunos. A interação face a face permite que qualquer problema, a exemplo do analisado, que dificulte ou até mesmo impossibilite a assimilação do objetivo da atividade por parte dos discentes possa ser solucionado em tempo real. Problemas como o encontrado podem ser facilmente desfeitos na interação oral. Provavelmente, foi o que aconteceu, pois, apesar da tendência verificada, as notas regulares ainda foram maioria.

Na At2, os alunos são orientados a defenderem uma das duas teses propostas a partir da seguinte problematização: *o internetês representa uma influência boa ou má para a escrita em situações que exigem o uso da norma culta?* A argumentação deve girar em torno de um desses dois pólos. A tese de que o internetês pode não representar nenhuma influência para a escrita em ocasiões que requerem a norma culta não é mencionada como possibilidade de escolha. Mas

alguns alunos da turma 2 consideraram essa tese, compreendendo que cabe ao escritor demonstrar habilidade para adequar a linguagem à situação de uso. Eles construíram movimentos de concessão e alicerçaram seus pontos de vista utilizando argumentos válidos (com algumas ressalvas). Qualquer dificuldade oriunda da lacuna pôde ser desfeita em tempo real, por se tratar de uma interação presencial. Viu-se, por meio de um dos três textos, em especial, que é possível construir uma boa argumentação partindo de uma tese não contemplada na proposta. Daí a necessidade de expor todos os posicionamentos válidos diante da polêmica em discussão.

Analisando as produções responsivas dos alunos para a At3, percebemos um número considerável de artigos de opinião e cartas argumentativas com tangenciamento. Os alunos deveriam ler os textos base disponibilizados no Sigaa e refletir sobre seus universos pessoais, estabelecendo relação entre suas vivências e a polêmica em questão (a relação entre internet, práticas de leitura e escrita, processo de ensino-aprendizagem e produtividade no trabalho). A suposição inicial é de que os problemas apresentados, isto é, a fuga parcial do tema, se devam, em parte, ao fato de os professores terem, em aulas anteriores, orientado os alunos a impessoalizarem seus textos, o que levou estes a tangenciarem. Considerando que os alunos deveriam defender um ponto de vista sobre sua experiência pessoal referente à relação internet e escrita, era esperado que os textos apresentassem um viés mais subjetivo. Mas a expectativa de que houvesse o domínio da 1ª pessoa do singular não foi comprovada. Na proposta, vemos, mais uma vez, uma lacuna infomacional, tendo em vista que não há sinalização explícita para uma produção textual mais centrada na autoria.

Considerando isso, analisamos 53 textos de alunos da turma 2, por meio de uma varredura em busca de verbos e pronomes com marcas de primeira e terceira pessoas em suas formas singular e plural. Foram encontrados 472 verbos/pronomes com marcas de subjetividade, distribuídos em: 65 casos de 1ª pessoa do singular; 338 casos de 1ª pessoa do plural; 67 casos de 3ª pessoa do singular e 2 casos de 3ª pessoa do plural (não foram analisados por sua baixa ocorrência). 31 textos apresentaram, ainda, uma “mistura” de pessoas, que poderia ser evitada se os alunos se comprometessem com sua escrita e usassem o plural apenas para se referir a alguém além de si. Por meio dos dados obtidos, foi evidente o predomínio da 1ª pessoa do plural, o que sugere uma tentativa de mascaramento dos sujeitos-escreventes, pois, no singular, a 1ª pessoa sugere um forte comprometimento com o que se escreve. Percebe-se o uso tanto do *nós inclusivo* quanto do *exclusivo* nos textos dos alunos (*buscamos informações, paramos para refletir, nossos cérebros, precisamos, nosso organismo, sermos pessoas, nossa capacidade, nossas práticas de leitura e escrita, nossas vidas, lemos, perdemos*). O plural majestático também ocorre (*podemos verificar, podemos notar, vemos que, podemos concluir, percebemos, podemos citar, podemos dizer, dizemos*). Os casos de 3ª pessoa do singular (*se precisa, deve-se/se deve, se utilizar, se faça, se desligue, se concentrando, se pesquisar, se afirmar, se pode, se vê, se usa, leva-se, nota-se*) não expressam nenhuma pessoalidade e são índices de indeterminação do sujeito, sendo empregados como forma de “apagar-se” dos textos. Seis textos, com marcas apenas dessa pessoa, remeteram a uma situação objetiva e escaparam à condição de pessoa. Nos outros 24 textos em que aparece, essa pessoa encontra-se alternada com outras, o que é uma falha na tentativa de mascaramento. Os casos de 3ª pessoa do singular superaram os de 1ª. Em dois textos, não há marcas de nenhuma pessoa.

Mas apesar do visível esforço dos alunos em impessoalizar sua escrita, provavelmente devido à lacuna da proposta, o *eu*, por seus traços de unicidade e transcendência, sempre se sobressai, o que confirma que todo discurso é, de alguma forma, marcado pela subjetividade de seus autores. Tal ideia levou os docentes de PLE II a ajustarem a chave de correção dessa atividade, de forma a considerar válido o que a maioria dos alunos escreveu.

4. Conclusões

Tomando como base os artigos didáticos analisados, podemos afirmar que a equipe de PLE mostrou-se empenhada em alcançar os objetivos propostos para esse material, haja vista o esforço em não apenas dosar o fornecimento das informações consideradas necessárias para a assimilação dos tópicos sob enfoque, mas também em procurar estabelecer um contato prazeroso com seus interlocutores. Nesse sentido, cabe assinalar a notória preocupação dos docentes em controlar adequadamente a distribuição informacional do conteúdo. A principal característica percebida nos artigos didáticos foi o fornecimento de conteúdo novo e com alto grau de precisão e objetividade. Por isso, muitos substantivos desses textos demandaram mais especificidade em se tratando do recorte nocional, o que se deu, em parte, por meio da adjetivação, sem a qual, por vezes, os referentes teriam significação muito genérica e/ou imprecisa. Devido a essa característica e ao objetivo didático dos artigos, os adjetivos classificadores (socioculturais ou situacionais) ocorreram como adjuntos e, nessa condição, foram predominantes. Eles aparecem pospostos ao referenciador e não admitem mobilidade posicional. Assim, confirmou-se a relação forma-conteúdo e seu condicionamento às demandas sociocomunicativas, bem como o fato de os gêneros discursivos, em certa medida, selecionarem as configurações textuais e linguísticas dos textos que os materializam.

Apesar dessa preocupação docente, lacunas informacionais foram percebidas, mas não causaram prejuízos ao alunado. A hipótese inicial foi comprovada: a adequação das produções textuais dos discentes à situação comunicativa é influenciada pela forma com que o grau de informatividade é administrado no comando das atividades. Isso foi perceptível principalmente por meio da atividade virtual analisada, na qual não há possibilidade de interação face a face e o como é dito se torna essencial para que se entenda o que é dito. Confirmamos, assim, que a informatividade é um fenômeno situado além das regularidades léxico-gramaticais com que os textos são construídos, responsável, junto com outros fatores, pelo controle de fornecimento de conteúdo, incluindo a qualidade e a relevância deste no discurso. Dessa maneira, reafirma-se a importância de adequar a linguagem à situação de interação e a necessidade de considerar, na produção textual, os aspectos e princípios teóricos relativos à informatividade de forma integrada.

O princípio da iconicidade, por exemplo, possibilita investigar as condições que governam a utilização dos recursos de codificação morfossintática da língua. No que se refere ao jogo de ordenação dos elementos, nada é aleatório e nem todas as possibilidades de combinação são adequadas da mesma forma para cumprir sua função na coerência textual. O subprincípio icônico da quantidade deve ser levado em consideração, pois, para que a comunicação efetivamente exista, entre outros requisitos, é necessário adequar a quantidade de informações ao interlocutor e ao contexto comunicativo. Para o professor de língua materna, conhecer questões relacionadas à informatividade, à saliência do conteúdo textual e ao dinamismo comunicativo é importante, pois lhe concede instrumentos para analisar a macrossintaxe e as relações discursivas, contribuindo para a eficiência da prática de (re)escritura textual (OLIVEIRA; COELHO, 2003).

Os docentes devem atentar para os aspectos informacionais e linguísticos a fim de melhorar o material didático elaborado e, assim, aprimorar cada vez mais a ação pedagógica, visando à aprendizagem. Nesse sentido, a análise realizada neste trabalho pode(rá) servir como auxílio para a autocrítica (no que diz respeito às práticas de escrita), tarefa imprescindível ao aperfeiçoamento profissional tanto dos docentes de PLE como dos futuros bacharéis em C&T.

Referências

- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009 (Estratégias de ensino, 10).
- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHAFE, W. L. Cognitive constraints on information. In: TOMLIN, R. *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987. p. 21-51.
- DANTAS, I. M. G. ; SILVA, J. R. . O par locução adjetiva/adjetivo: uma questão de leitura e de escrita no ensino de língua. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. *Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, 04 a 07 de setembro de 2012. Natal: EDUFRN, 2012.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-176.
- _____. et al. Pressupostos teóricos fundamentais. In: _____. (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FAPERJ/DP&A, 2003. p. 29-55.
- _____.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. In: _____. (orgs.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2007. p. 13-51.
- GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- _____. The functional approach to grammar. In: TOMASELLO, M. (ed.). *The new psychology of language*. v. 1. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 41-66.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- LIBERATO, Y. G. A estrutura interna do SN em português. In: DECAT, M. B. N. et al. (orgs.). *Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 41-101. (Col. Idéias sobre Linguagem).
- MATENCIO, M. de L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- NEVES, M. H. de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PRINCE, E. F. Toward a taxonomy of given-new information. In: COLE, P. (ed.). *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p. 223-255.
- OLIVEIRA, M. R. de; COELHO, V. W. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. et al. (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FAPERJ; DP&A, 2003. p. 89-119.
- SILVA, J. R. *Estratégias discursivas de superlativação*. Natal, RN: UFRN, 2000 (Dissertação de mestrado).
- TOMASELLO, M. Introduction: a cognitive-functional perspective on language structure. In: _____. (ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. New Jersey: LEA, 1998. p. vii-xxiii.

TRAVAGLIA, L. C. O relevo no processamento da informação. In: JUBRAN, C. A. S.; KOCH, I. G. V. (orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. v. 1. Campinas, SP: Unicamp, 2006. p. 167-215.

DA ANÁLISE DE NECESSIDADES À CONSCIENTIZAÇÃO DE GÊNERO: UMA PROPOSTA DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO INTEGRAL (EMTII)

Rita Rodrigues de SOUZA (IFG/ UNESP)⁶³

Resumo: Este artigo objetiva apresentar uma sequência de conteúdos com foco nas necessidades discentes e fundamentadas na abordagem de gênero conforme discussões de Swales ([1990]2006), Hyland (2007), Dean (2008), Devitt (2009) e Antunes (2009; 2010). A análise de necessidades, para a produção textual escrita, contemplou a percepção de discentes e docentes da 2ª série de um Curso Técnico Integrado Integral (CTII) de um dos câmpus do Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG) acerca da produção escrita de textos técnico-acadêmicos. O estudo e compreensão da escrita desses tipos de textos, em língua materna (LM), no âmbito do CTII, se justificam por pelo menos três demandas. A primeira, pela própria particularidade do curso: formação técnica integrada e integral no Ensino Médio (EM). A segunda, pela prática de pesquisa científica no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Ensino Médio (PIBIC-EM). E, a terceira, que é uma consequência das duas primeiras, trata-se da inclusão da disciplina Metodologia Científica na grade curricular do CTII. Os dados obtidos, com a análise de necessidades, possibilitaram a elaboração de uma proposta de escrita técnico-acadêmica com ênfase nos gêneros resumo escolar e relatório de experiência. À luz dos estudos de gênero, percebe-se, que o processo de ensino-aprendizagem centrado nas características do gênero pode permitir a proposição e realização de um trabalho, em sala de aula, que fomente o olhar para o texto em diálogo com o contexto; que a leitura e a escrita sejam efetivas para a construção de conhecimentos; que docente e discente interajam, discutam, desvendem as riquezas da língua(gem) e co-constroam saberes em práticas sociais relevantes para o desenvolvimento sócio-político e cultural, além do acadêmico e profissional. Assim, com este trabalho, busca-se contribuir para as discussões do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no EMTII e os estudos de gênero.

Palavras-chave: Análise de Necessidades. Conscientização de Gênero. Resumo Escolar. Relatório de Experiência. Língua Portuguesa. Ensino Médio Técnico Integrado Integral.

1. Introdução

Neste trabalho, compartilham-se os dados do questionário de análise de necessidades e a sugestão de uma sequência de conteúdos construída mediante os dados empíricos e teoria de gênero numa abordagem sócio-retórica. Inicialmente, faz-se necessário contextualizar a modalidade de ensino em que se insere o público pesquisado: a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

1 Professora de Língua Portuguesa e Espanhola ^{do} Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutoranda em Estudos Linguísticos – Linguística Aplicada na Universidade Estadual Paulista (UNESP) sob a orientação da Profa. Dra. Solange Aranha.

A oferta dos cursos da EPTNM está amparada no Decreto nº 5.154 de 2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina que a EPTNM deve ser desenvolvida de maneira articulada com o ensino médio. A preocupação desse decreto reside em assegurar ao discente uma formação integrada e articulada: formação geral e preparação para o exercício de uma profissão. Corroborando o Decreto nº 5.154, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 6, de setembro de 2012, reafirma o princípio da indissociabilidade do Ensino Médio (EM) com a formação técnica quando os cursos da EPTNM forem ofertados de forma integrada ao EM de modo integral. No Art. 14 e inciso III, dessa Resolução, traz que o “Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias”.

Os cursos da EPTNM, em tempo integral, referem-se, dessa maneira, a outra modalidade de formação integrada ao EM. A partir do início do ano de 2012, essa modalidade começa a ser implantada nos câmpus do IFG com a finalidade de fortalecer o compromisso da Instituição com a sociedade que é de oferecer educação básica, pública, gratuita e de qualidade. Contudo, a integração da formação técnica ao EM, em três anos e de modo integral, gerou inquietações tanto para os professores que atuam no núcleo comum como para os do núcleo específico e do núcleo diversificado. A carga horária das disciplinas de cada núcleo foi reestruturada e em muitos casos sofreu decréscimo, disciplinas foram extintas, houve a necessidade de reformulação de ementas, ressignificação dos conteúdos das disciplinas, somente para citar alguns dos pontos motivadores da inquietação da comunidade iefigeana.

Também, com a inserção de discentes da EPTNM, no PIBIC-EM, surge uma nova demanda para os docentes que atuam na Rede dos Institutos Federais: a orientação de pesquisa científica e consequente ensino da escrita acadêmica. No que se refere à inclusão da disciplina de Metodologia Científica no CTII, também tem provocado muitas discussões sobre quais conteúdos selecionar nessa disciplina e como ensiná-los e, ainda, qual área de conhecimento deveria se responsabilizar por ministrá-la.

Tendo em vista a contextualização apresentada, propõe-se como objetivo geral, de uma pesquisa de doutorado em andamento, investigar a funcionalidade de atividades de leitura e escrita com fins específicos para a instrumentalização do discente para a produção de textos escritos em língua materna (LM) no CTII a que este trabalho se vincula. Considerando, assim, a conscientização de gênero como um possível caminho para a aprendizagem de novos gêneros, de acordo com Devitt (2009).

Este artigo apresenta-se organizado em três partes. A primeira traz uma breve discussão acerca dos estudos de gênero e o processo de ensino-aprendizagem. A segunda apresenta e discute dados referentes à análise de necessidades. E, por fim, a terceira parte expõe uma sugestão de conteúdos para o trabalho com os gêneros resumo escolar e o relatório de experiência. Passa-se para a discussão sobre os estudos de gêneros e a aplicabilidades deles ao processo de ensino-aprendizagem.

2. Gênero e o processo de ensino-aprendizagem

Os gêneros do discurso são de caráter sócio-histórico e apresentam características relativamente estáveis. Eles se “diferenciam” e se “ampliam” à proporção que as relações sociais também se tornam complexas, como defende Bakhtin ([1979] 2000). Muitos posicionamentos vêm se constituindo na esteira de Bakhtin, gerando trabalhos ora convergentes, ora divergentes. De acordo com Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 9), pode-se agrupá-los sob três termos

genéricos definidos como abordagens: sociossemióticas, sociodiscursivas e sociorretóricas. E explicam que “o prefixo sócio é utilizado [...] em função de todos esses trabalhos, em alguma medida, por se aterem mais ao caráter social da linguagem que ao estrutural.”

Swales ([1990] 2006), por exemplo, procedeu à elaboração do conceito de gênero a partir de contribuições provenientes dos estudos culturais, literários, linguísticos e retóricos. E argumenta que se deve: (1) desconfiar da classificação e do prescritivismo prematuro ou fácil; (2) perceber que gêneros são importantes para integrar passado e presente; (3) reconhecer que gêneros estão situados dentro de comunidades discursivas, em que as crenças e práticas têm relevância para os membros; (4) enfatizar o papel do propósito comunicativo e ação social; (5) interessar pela estrutura genérica (e sua lógica); (6) compreender a dupla capacidade generativa dos gêneros – para estabelecer objetivos retóricos e ampliar a realização deles. E, então, Swales define gênero como sendo:

uma classe de eventos comunicativos, em que os exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso influenciando e restringindo as escolhas de conteúdo e estilo. (SWALES, [1990]2006, p.58)

Percebe-se que os gêneros não são estáticos, mas acompanham as mudanças da sociedade e apresentam uma estrutura vulnerável ao conteúdo e ao estilo. Ainda assim, Swales ([1990]2006) acredita na possibilidade de uso dos gêneros com fins pedagógicos de modo que se oportunize ao discente momento para reflexão sobre as escolhas linguístico-discursivas e retóricas, em que priorize um ensino mais descritivo que prescritivo.

Hyland (2007), como Swales ([1990]; 2006), defende um ensino-aprendizagem de gêneros específicos de modo explícito. E Dean (2008) apresenta alguns princípios orientadores de metodologias consideradas mais produtivas na aquisição de atitudes e habilidades necessárias para a escrita e uso efetivo dos gêneros: conexão entre gênero/ texto e contexto; equilíbrio entre criatividade e flexibilidade; consideração do caráter retórico da linguagem; prática intensiva da reflexão; observação de critérios para escolha de gêneros. E alerta para a necessidade de uma instrução de gênero que contemple aprendizagem explícita e implícita de modo equilibrado.

Uma questão pontuada por Dean (2008) é o desenvolvimento da reflexão no ensino-aprendizagem de gênero. Essa ideia se aproxima da postulação de Biasi-Rodrigues (em ARAÚJO, 2011) sobre a necessidade de ativação de conhecimentos de gênero, pois como os professores não podem ensinar todos os gêneros que os estudantes necessitarão saber durante toda a vida acadêmica e profissional deles, é importante que o conhecimento adquirido de gênero, possa ser, de algum modo, aproveitado em outras situações de uso de novos gêneros.

Para Devitt (2009), o ensino de gênero pode realmente ser estereotipado e restrito, se os gêneros são ensinados como formas sem significado social ou cultural. Mas, para essa estudiosa, o ensino de gênero também pode ser esclarecedor e libertador, se os gêneros são ensinados como parte de uma consciência crítica maior. Ela comenta que o objetivo dela na escolha e utilização de gêneros específicos, não reside em ensinar qualquer gênero em particular total e completamente acreditando que os alunos adquirirão os gêneros. “Em vez disso, pretendo dar aos alunos experiências suficientes com os gêneros que pelo menos alguns elementos desses gêneros podem servir como antecedentes, quando os alunos forem adquirir gêneros desconhecidos no futuro” (DEVITT, 2009, p. 346).

Para Marcuschi (2011, p.20), os gêneros constituem “superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfas e simplesmente determinadas por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.” Destarte, frisa-se, novamente, que na análise e no ensino do gênero há de se priorizar o fato de que ele é flexível e heterogêneo. Salienta-se que neste trabalho compartilha-se com os posicionamentos teóricos de Swales ([1990] 2006), Hyland (2007) Dean (2008) e Devitt (2009) e também das dificuldades de se empreender a aplicação dessas teorias ao trabalho de escrita na sala de aula.

Cabe salientar, ainda, a partir das contribuições de Reinaldo e Bezerra (2011, p. 7), que a análise linguística (AL) representa uma prática indispensável à análise e ao ensino de gênero. Conforme os estudos dessas autoras, na comunidade acadêmica brasileira, é possível reconhecer que a expressão AL, dentro dos estudos linguísticos, vincula-se a duas práticas: “uma mais voltada para a descrição de fatos linguísticos e outra, também interessada pela descrição, mas com fins didáticos”. Neste trabalho, a AL ancora-se na segunda prática e compartilha com Reinaldo e Bezerra (2011, p. 17) de que “a reflexão sobre elementos linguísticos em um gênero textual contribui para os alunos entenderem a construção do texto, relacionando forma e sentido.”

A partir dos fundamentos apresentados nesta seção, propõe-se na seção 3 um programa de atividades de leitura e escrita que contemple aspectos contextuais, retóricos e linguístico-discursivos em consideração ao evento comunicativo como um todo, ou seja, considerando os aspectos sociocomunicativos que envolvem o gênero em estudo. Na próxima seção apresenta-se a análise de necessidades.

3. Conhecendo as necessidades

Aplicou-se um questionário aos docentes e discentes, com questões objetivas e discursivas considerando os conteúdos relacionados à produção de textos escritos e sobre o uso de gêneros textuais na sala de aula. Os resultados subsidiaram o planejamento de uma proposta de conteúdos de escrita. Eles foram importantes para tomadas de decisão, uma vez que, para o ensino com fins específicos, é importante a identificação de facilidades e dificuldades, competências e habilidades, a partir das quais se traçam linhas de ação voltadas para finalidades previamente determinadas, conforme postula Holmes (1981), citado em Cintra e Passarelli (2008), e, também as considerações de Hyland (2007) de que os professores precisam ter o máximo de informações sobre os aprendizes para a proposição de um curso de escrita baseado em gêneros.

As subseções, a seguir, apresentam-se na mesma ordem da configuração do questionário: identificação, conhecimentos prévios e necessidades (onze questões), e por último, perspectivas (três questões). Entretanto destacam-se apenas algumas questões dada a limitação deste trabalho e escolheram-se as que melhor ilustram a proposição dos gêneros e conteúdos a serem abordados na proposta de conteúdos. Ressalta-se ainda, que as respostas dos discentes e dos docentes são apresentadas concomitantemente com o objetivo de contrastá-las.

3.1. Dados sobre a Identificação: Discente e Docente

Na parte de identificação, presente no questionário, obtiveram-se informações sobre o público-alvo referente à quantidade de participantes, a idade e sexo. Dezesesseis alunos, sendo oito com quinze anos, cinco com dezesseis, um com 43 e dois não declararam idade, sendo seis do sexo feminino e dez do masculino.

Em relação aos professores, nove responderam o questionário, sendo oito da Educação Geral e um da área técnica, embora dezessete professores tenham sido contatados. Todos os participantes pertencem ao Curso Técnico Integrado Integral em Eletrotécnica (CTIIE) de um dos câmpus do IFG e consentiram em responder o questionário, para tanto assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, como garantia do anonimato da autoria das respostas e permissão para uso das mesmas como dados da pesquisa. Para os participantes que se declararam menores de dezoito anos, solicitou-se que os pais ou responsáveis concedessem permissão para o uso das respostas para fim de pesquisa científica.

3.2. Dados sobre os conhecimentos prévios e necessidades

Em relação aos dados obtidos no questionário dos discentes, de modo geral, indicam a necessidade de uma proposta de conteúdo que, inicialmente, fomente discussões com os discentes sobre: concepções de texto, contexto e gêneros textuais de maneira que lhes possibilitem aprender a manipular as características linguístico-discursivas e composicionais dos gêneros em função de objetivos comunicativos, considerando o interlocutor, a situação, o registro, a intencionalidade, a coesão e a coerência.

Verificou-se que o aluno consegue apontar outras finalidades de escrita além das referentes ao contexto social da escola. Isso é importante porque um dos objetivos de um curso de escrita numa abordagem de gênero sócio-retórica é que o discente amplie a percepção dele sobre os usos sociais dos gêneros mesmo que o curso foque um ou mais gêneros do contexto escolar. Acredita-se que a sugestão de conteúdo pode ter pelo menos dois módulos: um para tratar da conscientização sobre gênero e outro para dedicar ao estudo de gêneros específicos (um técnico e outro acadêmico). A divisão por módulo é mais didática, pois na prática os componentes de um módulo estão inter-relacionados aos do outro, cabendo ao docente organizar as aulas em conformidade com as necessidades e possibilidades de arranjos de conteúdo, metodologia(s) e tempo, por exemplo.

Numa leitura panorâmica, os dados do questionário docente acenam para uma situação não muito animadora. Para os docentes, participantes desta pesquisa, um posicionamento bastante iterativo nas respostas é que o discente apresenta muita dificuldade de escrita e que ele precisa de orientação, de leitura, de mais escrita em sala de aula, e saber gramática. Em contrapartida, os dados também revelaram que os docentes apresentam-se preocupados com a situação e tentam intervir com uma prática de sala de aula que contempla atividade de leitura e escrita, não tanto como gostariam devido a questões impeditivas, como, por exemplo, o número de aula de suas disciplinas. De certa forma, a percepção dos docentes vai ao encontro do que responderam os discentes. Esses reconhecem que lhes falta o domínio da língua escrita, e acreditam que precisam de mais conhecimentos de gramática, de ortografia e de acentuação para serem capazes de executar as atividades de escrita de maneira satisfatória. Sabe-se que vai bem mais além disso e que o processo de escrita é complexo e demanda muitos outros conhecimentos e aspecto linguístico-discursivos.

Vale destacar, entretanto, no que tange aos discentes que nenhum participante considera a escrita pouco importante ou irrelevante no contexto escolar. Dos que a consideram muito importante, infere-se das respostas deles que a escrita é um instrumento para aprender mais, é

uma exigência além dos muros escolares, é uma aprendizagem com aplicações no futuro, deve ter coerência e correção ortográfica e de pontuação. Já para os que a assinalaram como importante, reconhecem que ela é uma exigência social e se deve aprendê-la. Dois comentários destacam-se por enfatizarem que se deve “aprender a escrita bem” e “para que todos se comuniquem de forma certa”, eles, juntamente com os demais comentários registrados anteriormente, sinalizam para que se tratem na sugestão de conteúdos: o que é escrever bem e se comunicar de forma certa.

Cabe, então, a proposição de um estudo de recursos linguístico-discursivo numa perspectiva mais descritiva em que o aprendiz compreenda as possibilidades de uso desses recursos e o papel dele, como interlocutor, nos diferentes eventos comunicativos. Acredita-se que a AL assume um papel relevante nesse processo. E como ponderam Reinaldo e Bezerra (2011, p. 20) a AL, “trata-se de uma reflexão epilinguística sobre fatos de língua em uso, ou seja, associado a gêneros, para desenvolvimento da leitura e da escrita” e ainda refere-se também à reflexão da metalinguagem em que o aluno pensa sobre o sistema e as norma da língua, no âmbito da discussão deste trabalho, prioriza-se a reflexão epilinguística, recorrendo à metalinguagem sempre que necessário.

Trazendo o foco das discussões para os gêneros mais produzidos na escola, segundo os discentes, pode-se propor que se selecionem os gêneros relatório de experiência e resumo escolar como prioridades de um curso de escrita no CTIIE mediante os dados presentes no gráfico 1. Isso devido à recorrência nas respostas dos discentes e, também, pela possibilidade de pensar um programa em que, a partir desses gêneros, se contemple outros gêneros acadêmicos e técnicos. Veja:

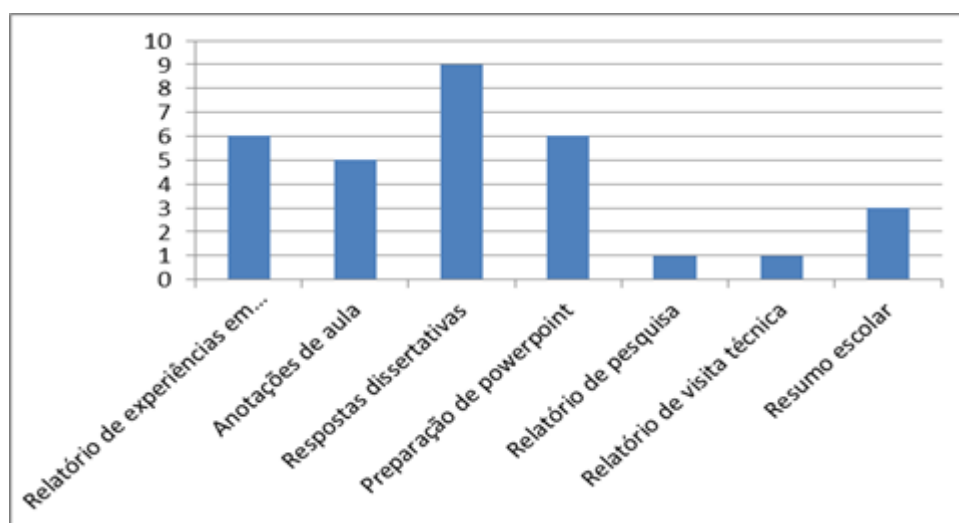


Gráfico 1: Gêneros textuais mais solicitados pelos professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme os dados, dentre os gêneros textuais que são mais solicitados pelos professores, destacaram-se respostas dissertativas, relatório de experiências, anotações de aula, preparação de PowerPoint e resumo escolar, como se pode ver no gráfico 1. Embora o resumo escolar não tenha sido apontado com mesmo destaque como o relatório de experiência, constata-se que estratégias linguístico-discursivas empregadas para a elaboração desse gênero se aproximam das usadas nas respostas dissertativas, anotações de aula e preparação de PowerPoint. Pode ser um ganho, então, priorizá-lo em um curso também.

Contrastando com as respostas dos discentes, apresentam-se no gráfico 2 os dados dos docentes que permite identificar a resposta dissertativa, as anotações de aula e resumo escolar como os mais solicitados. Pode-se pensar que não houve um maior índice de relatórios de experiência devido o quantitativo de participação de professores da área técnica, que solicitam mais o gênero relatório de experiência, na pesquisa ser baixo em relação aos da Educação Geral. Contudo, se somados os gêneros de diferentes relatórios, percebe-se que são gêneros expressivos na EPTNM, especificamente no CTIIE, como se pode verificar no gráfico e abaixo:

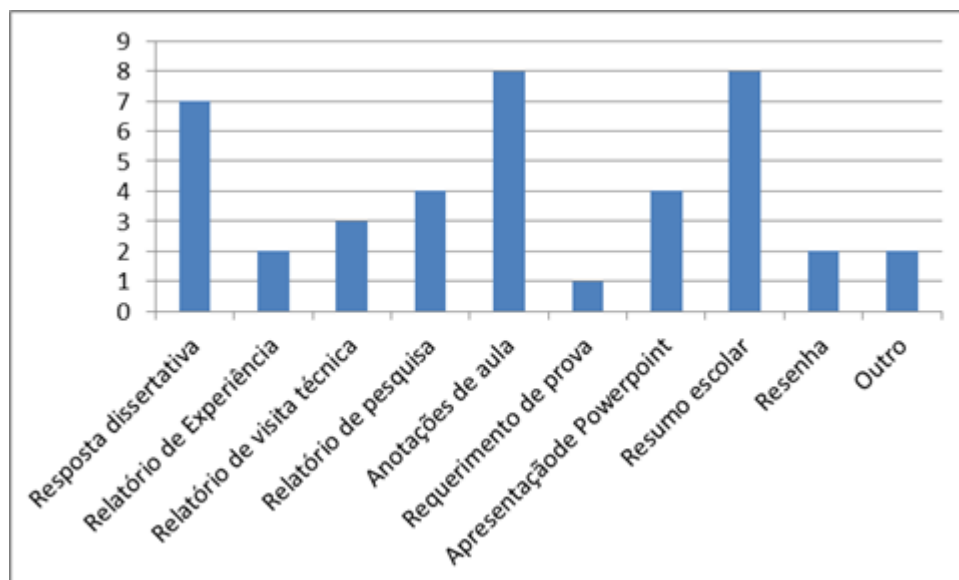


Gráfico 2: Gêneros mais solicitados segundo os docentes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O propósito com os questionamentos aos discentes foi identificar qual(is) gênero(s) é (são) mais “problemático(s)” para a maioria dos discentes nesse momento da vida escolar deles. Os dados foram úteis para se pensar uma sugestão de conteúdos que pudesse ajudá-los a perceber a relação entre os gêneros, a estrutura composicional e a ação social que se realiza por meio de gêneros. A relação entre os gêneros e as situações sociais contribui para que os discentes possam ampliar a compreensão do uso de gêneros na produção textual.

Como o foco é a aprendizagem do aluno. Buscou-se saber dos docentes como eles analisam os resultados obtidos nas práticas de escrita que eles propõem aos discentes. Comentaram que os alunos não apresentam interesse em conhecer como surgiu o conteúdo que está estudando, ressaltaram positivamente a adoção das memórias de aula para a fixação dos conteúdos, favorecendo melhor aproveitamento nas avaliações com questões discursivas. E, ainda, argumentaram que precisa ser melhoradas, visto que, não se consegue o que se deseja.

De acordo com os comentários dos docentes, os alunos não gostam de escrever muito, pois respondem de forma muito objetiva, e às vezes, formulam respostas vagas e que têm muita dificuldade com a escrita, principalmente, com textos dissertativos. Destacaram, também, como principais dificuldades: as limitações dos alunos na apresentação e organização de ideias, além de dificuldade com a língua culta padrão, com erros recorrentes de ortografia e acentuação, bem como a presença de vícios provenientes de escritas de mensagens eletrônicas, somando a isso apresentam deficiência nos aspectos de coesão e coerência. É interessante o comentário a seguir

para ilustrar como o docente pesquisado reflete sobre a própria prática em que considera os resultados de suas práticas:

Positivos, porque: desenvolvem a argumentação e a lógica de argumentar, possibilitam compreender o ponto de vista contrário, a fim de melhorar a tolerância e o respeito ao outro ponto de vista. De forma geral, ao longo de mais de um ano na turma, percebi melhora significativa na estruturação da argumentação escrita e também oral. (Comentário docente)

Percebe-se que os discentes e docentes do CTIIE mostram-se abertos a novas possibilidades. Há questões semelhantes que perpassam as representações de ambos, como por exemplo, que é necessário aprender mais gramática para se escrever melhor e que a escrita precisa ser mais trabalhada em sala de aula. São questões importantes e encontram-se distante de uma resposta definitiva para elas, mesmo com o avanço dos estudos linguísticos.

A seguir, apresentam-se as perspectivas dos pesquisados.

3.3. Dados sobre as Perspectivas Discentes e Docentes

Este trabalho aborda somente a questão relacionada às necessidades de escrita dos discentes e a questão em que o docente opina sobre possibilidades de intervenção na realidade de escrita em que ele atua. Selecionaram-se estas suas questões porque elas podem subsidiar a proposição de conteúdos e procedimentos metodológicos. Embora a seção Perspectiva que compõe o questionário, tenha contemplado três questões e visou investigar a visão discente e docente sobre os usos atuais e futuros da habilidade de escrita, sugestões para as aulas de produção textual e a opinião deles sobre o uso de recursos da internet na aula.

Assim, no que refere à pergunta: *Analisando as suas atuais necessidades de escrita e sua formação para atuação profissional, que outros gêneros textuais, além dos já citados na questão 6, você acha que deveria ter proficiência? Por quê?*, quatro discentes não responderam, e as respostas dos demais podem ser condensadas assim: estudo de textos técnicos para ir familiarizando com a profissão, a escrita de relatórios de palestra, já que palestra hoje é uma forma de se aprender, a escrita de textos científicos também e redações dos mais diversos assuntos, como preparação para vestibulares.

Já a questão direcionada aos docentes que se refere às dificuldades de escrita que os discentes apresentam: *O que pode ser feito durante as aulas para que essa realidade seja modificada?*, aponta para a necessidade de atividades interdisciplinares, o trabalho intensivo com a interpretação de texto com incentivo à leitura, o fomento do trabalho em grupo, em pares, do debate, elaboração de textos sobre conteúdos ministrados, o registro de opiniões, realização de estudos dirigidos e de oficinas de leitura e escrita. Destacam-se os seguintes comentários:

Nas aulas de Geografia, o que tento fazer, às vezes, é realizar troca de textos produzidos e solicitar que façam a correção do outro, para que percebam quando cometem equívocos, quais são os maiores equívocos e, assim, evitá-los. Também, sempre pontuo os mais recorrentes, como: usar palavras em que usam ao teclar na internet, exemplo: vc, tbm, etc,

quando utilizam o verbo no futuro em vez de usar no passado e, ainda, sugiro como evitar isso, conforme minhas possibilidades. (Comentário docente)

Os alunos precisam ser orientados. Não bastam as correções nos trabalhos e provas, mas é necessário o diálogo sobre aquilo que foi corrigido para que o aluno compreenda. A escrita precisa ser mais utilizada nas aulas. (Comentário docente)

Creio que os alunos precisam ler mais, ter contato maior com a leitura e interpretação. Acredito, também, que as habilidades de leitura e escrita deveriam permear todas as disciplinas, e não ser prática, apenas, da disciplina de língua portuguesa. (Comentário docente)

Pode-se dizer que as perspectivas apresentadas pelos docentes e discentes constituem pontos relevantes e fomentadores de escolhas de gêneros, conteúdos e práticas pedagógicas. Fica o desafio de se buscar uma confluência entre necessidades, objetivos e possibilidades.

Na terceira parte desse artigo, apresentada a seguir, configura-se uma tentativa de se alcançar essa confluência. Como tentativa, sugestão, a proposta abaixo está sujeita a críticas, recomendações e possíveis alterações e não deve, portanto, ser tomada como prescrição.

4. Resumo Escolar e Relatório de Experiência: uma possibilidade de trabalho

Inicialmente, delimitam-se a ementa e enumeram-se os objetivos. Na sequência, são apresentados os conteúdos e bases teóricas divididos nos Módulos I e II. Ressalta-se que se trata de uma sugestão iluminada pelas necessidades discentes e docentes, pela perspectiva de gênero na prática pedagógica do ensino-aprendizagem de escrita fomentada por Antunes (2009; 2010); Marcuschi (2011), Swales ([1990] 2006); Dean (2008); Devitt (2009) e Hyland (2007).

Como ementa, propõe-se: Noções e reflexão: textualidade, texto, contexto, gêneros textuais. Conscientização de gênero. Análise linguística, sistematização linguístico-discursiva e composicional dos gêneros resumo escolar e relatório de experiência numa abordagem sócio-retórica de gênero. Atividades: reflexão, aplicação e produção.

E como objetivos, pretende-se que, ao longo de um curso de escrita, os discentes poderão ser capazes de: (a) construir noções de gêneros textuais, contexto, textualidade e texto; (b) compreender a importância da conscientização de gênero textual para a leitura e escrita em língua materna; (c) desenvolver capacidade de análise linguística e sistematização linguístico-discursiva e composicional de gêneros; (d) compreender as características do gênero textual: historicidade, flexibilidade, dinamicidade e ideologia e as implicações dessas características para a leitura e escrita; (e) refletir sobre as relações do gênero resumo escolar e relatório de experiência com outros gêneros acadêmicos e técnicos; (f) perceber a possibilidade de aplicação dos conhecimentos de gêneros em atividades de escritas imediatas e futuras; (g) demonstrar, por meio da produção de texto, a compreensão das noções de gênero estudadas com ênfase na abordagem sócio-retórica de gênero. Para isso, sugerem-se os seguintes conteúdos:

MÓDULO I	
CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
1 Noções e Reflexões 1.1 Gênero textual 1.2 Textualidade e Texto	Antunes (2009; 2010); Marcuschi (2011), Swales ([1990] 2006); Dean (2008); Devitt (2009); Hyland (2007) Para que o trabalho com a escrita, numa perspectiva de processo e não de produto e centrado no gênero textual, possa contribuir para o aprendizado do discente, configura-se como uma necessidade tratar em sala de aula noções sobre gênero, textualidade e texto. Essas noções podem gerar reflexões em que o discente pode construir uma percepção de que os gêneros, desde uma abordagem sóciorretórica, são sociais, históricos, culturais, situados, ideológicos, flexíveis. As reflexões podem contribuir para o(s) letramento(s) do discente.
2 Conscientização de gênero textual 2.1 Propósito comunicativo 2.2 Contexto	Swales ([1990] 2006); Dean (2008); Devitt (2009); Hyland (2007) O propósito comunicativo exerce um importante papel nas várias escolhas que o escritor precisa realizar para a produção de textos. As escolhas precisam atender as necessidades de interação dos interlocutores do evento comunicativo. O propósito comunicativo e contexto são determinantes para a seleção do conteúdo, o registro, a estrutura textual e os recursos linguístico-discursivos. Um trabalho de conscientização de gênero textual que privilegie essas questões pode ser útil para que o discente construa conhecimentos para suprir necessidades imediatas de produção textual (acadêmicas) e também futuras (profissionais / pessoais).
MÓDULO II	
CONTEÚDOS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
1 Resumo escolar e Relatório de experiência 1.1 Leitura 1.2 Produção oral e escrita 1.3 Análise de texto/Análise linguística - Propósito - Contexto - Conteúdo e registro - Estrutura textual	Swales e Feak (2001); Dean (2008); Devitt (2009); Hyland (2007); Antunes (2009; 2010) Esta seleção de conteúdos pode promover: -a integração de habilidades linguísticas no ensino-aprendizagem de línguas; - a conexão entre leitura e escrita; - a instrumentalização dos estudantes com um sentido de compreensão, uso e criticidade em relação aos gêneros trabalhados;

<p>- Características linguístico-discursivas</p> <p>- Critérios de ordenação e sequenciação dos vários segmentos textuais;</p> <p>- Estudo dos recursos lexicais.</p> <p>2 Convenções ortográficas e de pontuação.</p>	<p>- a integração entre gramática, processo de escrita/leitura, conteúdo e função;</p> <p>- a visão de gramática como mais que um conjunto de funções aplicadas por meio de contextos, mas sim compreender essas convenções em relação aos gêneros/textos como formas de criação de significado cultural.</p>
<p>3 Reflexão e Sistematização linguístico-discursiva</p> <p>3.1 Relações do gênero resumo escolar e relatório de experiência com outros gêneros acadêmicos e técnicos</p> <p>3.2 Explicação das regras de composição textual dos gêneros em estudo</p> <p>3.3 Caracterização do resumo escolar e do relatório de experiência quanto: forma composicional, conteúdo, uso, contexto, flexibilidade, recursos linguísticos</p>	<p>Swales e Feak (2001); Dean (2008); Devitt(2009); Hyland (2007); Antunes (2009; 2010)</p> <p>A reflexão e a sistematização de gênero podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumentar a familiaridade com um gênero. Isso significa que apesar de poucas situações retóricas serem exatamente iguais, somos capazes de estabelecer paralelos com fins e textos e relacioná-los com o que temos vivido e modificá-los para nosso uso em novas situações; - ajudar estudantes a desenvolver estratégias para reconhecer e analisar variedades de linguagem apropriada para diferentes contextos; - gerar momentos propícios para “desmistificar” o gênero como forma fixa.
<p>Avaliação: Pode ser realizada mediante a observação da participação discente nas atividades propostas: orais e escritas e autoavaliação. Como atividades orais sugerem-se exposição do entendimento sobre questões do texto/temática em estudo; debates; exposição de resultados de estudo dirigido/pesquisa e reflexões sobre os conteúdos. E como atividades escritas: elaboração de respostas para questões sobre o texto em estudo; escrita de reflexões sobre o aprendizado dos conteúdos; produção de resumo escolar e relatório de experiência. Para melhor sistematização das atividades escritas pode-se propor a criação de um portfólio individual e produções coletivas usando o recurso Wiki. E autoavaliação do discente acerca da participação dele nas atividades propostas.</p>	

Quadro 1: Sugestão de conteúdos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Antunes (2010) influenciou sobremaneira a escolha da esquematização dos conteúdos. E ainda, ressalta-se que a transferência de conhecimentos de gênero pode ocorrer por meio de da reflexão. Ela provê condições para os estudantes articularem a compreensão de gênero aumentando, assim, as condições para transferência de aprendizagem. Destarte, a reflexão pode ser uma ajuda necessária para estudantes ver gêneros menos como formas e mais como modos de ação social, e, assim, reconhecer ideologias que os perpassam, como defende Dean (2008). Em consonância com essas ideias é que se compartilha da proposição de Antunes (2009, p. 39-40) de que:

os programas de línguas teriam outra orientação se fossem inspirados pela procura do que uma pessoa precisa saber para atuar socialmente com eficácia. Os pontos da gramática ou do léxico não viriam a sala de aula simplesmente porque estão no programa nem viriam na ordem em que lá estão. Viriam por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para serem comunicativamente competentes e, assim, construir e interpretar os diferentes gêneros, adequada e relevantemente.

Já Bonini (2007, p. 59) defende a tese da existência de movimentos que se opõem nos contextos de pesquisa e de ensino. Declara que “enquanto na pesquisa há um trabalho de determinação e estabilização de classes e, logo, de apagamento de prática criativa, no ensino, há a necessidade de se fazer o contrário, de re-estabelecer o valor da prática criativa”. Em consonância com essa tese é que os conteúdos propostos, de modo geral, objetivam a descrição/reflexão de gênero com o fim de possibilitar a consciência de gênero, a partir do entendimento que tivemos de Swales ([1990] 2006), Hyland (2007) Dean (2008) e Devitt (2009), bem como de Reinaldo e Bezerra (2011).

5. Considerações

Sabe-se das limitações dessa proposta. Contudo, ela reflete as inquietações não só dos pesquisados, mas também da pesquisadora na tentativa de transformar sua prática por meio da pesquisa confrontando teoria e prática. A próxima fase da pesquisa consistirá na aplicação dessa sequência. Certamente, adaptações ocorrerão, pois à medida que os conteúdos forem ministrados novos elementos surgirão, de modo que algum conteúdo possa ser acrescentado e/ou algum que foi previsto poderá ser descartado. Muitas reviravoltas podem ocorrer devido à dinâmica da sala de aula real que as promovem constantemente.

Entretanto, buscou-se por meio dessa atividade de pesquisa: análise de necessidade e proposição de uma sequência de conteúdo, promover a construção da ponte que relaciona teoria e prática no ensino-aprendizagem de escrita em LM no contexto de CTIIE na EPTNM. E o importante é ter um norte e saber (ou procurar saber) navegar no vasto mundo de possibilidades da língua(gem) e considerar, sempre, os interesses de quem faz com que o norte exista: os discentes.

E, por fim, registram-se aqui agradecimentos a todos que têm contribuído para o aperfeiçoamento dessa proposta, principalmente aos participantes do Simpósio 63 abrigado no IV SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa e, também, aos participantes do Eixo Temático 2 - Estudos de Análise Linguística e Ensino do VIII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literatura – SELIMEL e I Simpósio Internacional

de Estudos em Linguagem – SIEL. E aos discentes e docentes do IFG, pela participação na pesquisa.

Referências

- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Análise de texto: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARAÚJO, J. (Org.). Tributo à Professora Bernardete Biasi-Rodrigues. *RBLA*, Belo Horizonte, Vol. 11, nº. 4, p. 991-1005, 2011.
- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2000.
- BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Veredas on line – Ensino – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora*, vol. 2, p. 58-77, 2007.
- CINTRA, A. M. M. & PASSARELLI, L. G. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. In: CINTRA, A.M.M. (org.). *Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: Educ., 2008, p. 59-74.
- DEAN, D. *Genre theory: teaching, writing, and being*. Illinois: Theory & research into practice (TRIP), 2008.
- DEVITT, A. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.) *Genre in a changing world*. Colorado, USA: Parlor Press, 2009, p. 473-490.
- HYLAND, K. *Genre and second language writing*. United States of America: University of Michigan Press, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, K.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero. VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal: 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/artigos>. Acesso em: 15 de nov. de 2013.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. 12 ed. Cambridge: Cambridge University Press, [1990] 2006.
- _____; FEAK, C. B. *Academic Writing for Graduate Students: A Course for Nonnative Speakers of English*. United States of America: University of Michigan Press, 2001.

A ANÁLISE LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA: DISCUSSÃO SOBRE MECANISMOS RELACIONAIS

Iara Ferreira de Melo MARTINS (UEPB)

Resumo: O ensino de gramática nas escolas, especificamente o trabalho com os mecanismos relacionais, ainda está muito atrelado à orientação normativo-prescritiva. O que os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) nos dizem acerca dos chamados conteúdos gramaticais, grosso modo, é que passaram a compor o conjunto de atividades denominado de análise e reflexão sobre a língua. Seguindo esse realinhamento, com o objetivo de fornecer alternativas de análise linguística, para além da abordagem tradicional, apresentamos, neste trabalho, algumas reflexões, numa perspectiva sintático-semântico-discursiva, sobre os mecanismos envolvidos nos contextos estruturais de duas classes gramaticais conhecidas pelos rótulos de **advérbio** e **conjunção**. É importante registrar que as discussões estabelecidas aqui são frutos de encontros com professores da rede municipal de ensino de João Pessoa, vinculados ao projeto “Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa”, durante a realização da formação continuada em 2011. A abordagem teórica utilizada é a Funcionalista que parte do princípio de que os usos dos elementos linguísticos são pragmaticamente motivados, ou seja, se desenvolvem a partir de inferências surgidas no contexto comunicativo (Hopper e Traugott, 1993). A teoria funcionalista vem dando contribuições importantes para a prática cotidiana dos professores de língua materna ao demonstrar que a forma linguística se altera em decorrência das condições de produção e das intenções comunicativas. Durante as oficinas de análises linguísticas, no momento das atividades de reflexão de alguns mecanismos relacionais (advérbios e conjunções), os professores observaram as relações sintático-semântico-discursivas que um determinado item linguístico pode exercer num dado contexto; bem como qual(is) poderia(m) ser a(s) outra(s) relação(ões) e efeitos(s) possíveis(is) com a ausência/retirada desse mesmo item.

Palavras-chave: Análise linguística; Mecanismos relacionais; Ensino.

1. Introdução

O ensino de gramática nas escolas, especificamente o trabalho com os mecanismos relacionais, de um modo geral, ainda está muito atrelado à orientação normativo-prescritiva. O que os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) nos dizem acerca dos chamados *conteúdos gramaticais* é que, de certa forma, foram realinhados, deslocados, em termos de relevância e primazia, na nova orientação pedagógica nacional. Na verdade, as chamadas aulas de gramática passam a compor o conjunto de atividades de *análise e reflexão sobre a língua*, como suporte e subsídio das práticas de leitura, produção, revisão e reescrita de textos.

Seguindo esse realinhamento, na tentativa de fornecer alternativas de análise linguística, para além da abordagem tradicional, apresentamos, neste artigo, algumas reflexões sobre os

mecanismos envolvidos nos contextos estruturais de duas classes gramaticais conhecidas pelos rótulos de **advérbio** e **conjunção** numa perspectiva sintático-semântico-discursiva. É importante registrar que as reflexões aqui expostas são frutos de encontros com professores da rede municipal de ensino de João Pessoa, vinculados ao Projeto “Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa-ALLP”.

A partir do recorte-advérbio e conjunção- centraremos nossa atenção sobre o lugar de onde olharemos essas duas classes de palavras: a abordagem funcionalista que parte do princípio de que os usos dos elementos linguísticos são pragmaticamente motivados, ou seja, se desenvolvem a partir de inferências surgidas no contexto comunicativo (HOPPER e TRAUGOTT, 1993).

Na tentativa de compreender como funcionam alguns dos mecanismos relacionais, organizamos este capítulo em quatro seções. Na primeira, retroagimos à origem da disciplina gramatical para entender a razão e a finalidade do seu estabelecimento e melhor compreender a gramática que herdamos; na segunda parte, apresentamos uma “nova” concepção de língua(gem) que acreditamos ser o sustentáculo para a transformação da prática pedagógica e conseqüentemente para transformação da gramática; a terceira constitui uma descrição de como a gramática ainda é “corpo estranho” na escola, apresentamos também algumas reflexões de como trabalhar a gramática em sala de aula ancoradas nas abordagens da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico e; nas considerações finais, na quarta parte, concluímos com uma síntese dos principais tópicos tratados.

2. A disciplina gramatical: “o porquê” e “para que” do surgimento da gramática

Antes de debruçarmos sobre a disciplina gramatical da atualidade, devemos retroagir um pouco na história para chegar à mãe das gramáticas do Ocidente, a *Téchne Grammatiké*⁶⁴, de Dionísio o Trácio. O percurso se faz necessário para melhor compreender o caminho que a gramática percorreu através dos tempos e as adequações, acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais que enfrentou.

Segundo Neves (2002, p.19), na história da gramática ocidental temos primeiramente, a *grammatiké* dos filósofos gregos como busca do mecanismo interno à língua, e mais posteriormente, a *grammatiké* da cultura helenística, como regulamentação de um determinado uso da língua, num dado momento de sua história.

Os filósofos gregos estudavam a língua apenas como uma pista concreta para desvendamento da atividade da linguagem, dito de outra maneira, estavam interessados pela linguagem como manifestação da vida humana e não pelas línguas em si mesmas, portanto, buscavam respostas para reflexões do tipo: qual a relação entre as coisas e os nomes? De onde vêm os nomes? O discurso pode ou não dizer a verdade?

Passando para o período helenístico, observamos que houve diferentes motivações que sustentaram os estudos sobre a linguagem. Nesta fase, a cultura estava apoiada em ensino e aprendizagem. O lema era debruçar-se sobre o passado, não mais cultuando a “verdade das

⁶⁴ Tomamos, assim como faz Neves (2002, p.39), Dionísio o Trácio (Arte da Gramática) como ponto de referência, porque sua sistematização é representativa do procedimento que surgiu na época Alexandrina e porque é o modelo sobre o qual se apoiaram, em geral, os gramáticos ocidentais.

coisas”, mas sim com o objetivo de manter e cultivar as características helênicas, ou seja, preservar a “bela linguagem das criações geniais do espírito grego.....modelo de pureza e correção” (Neves, 2002, p.21).

Os filósofos helenistas estudavam a língua buscando a disciplinação de seu uso. Temos, então, a gramática com estatuto de *téchne*. A *téchne grammatiké* (gramática como arte) é direcionada ao homem que deve falar a língua de maneira mais bela e pura possíveis, isto é, nos moldes consagrados pela literatura clássica. É assim que, guardando as marcas da filosofia que, dando-lhe base teórica, lhe dirigiu os primeiros passos, a gramática se constitui em disciplina.

Surge, pois, a gramática como parte do estudo literário e linguístico orientado sob duas forças: uma de ordem conceitual, vinda da tradição como grande construção do espírito helênico, e outra de ordem histórica, determinada pelas necessidades do momento. A exigência de instalação da disciplina gramatical está, realmente, nas condições peculiares da época helenística, marcada pelo confronto de culturas e de língua, e pela exacerbação do zelo pelo que se considerava a cultura e a língua mais puras e elevadas. A preservação de padrões que devem ser seguidos da língua justifica “o porquê” e “para que” do estabelecimento dos quadros da gramática.

Desta forma, observamos que, apesar de se tratar de uma gramática descritiva, fica revelado um fio normativo. É exatamente esse espírito que organizou e vem organizando a gramática ocidental através dos tempos, o que merece reflexão, se se pensar nas grandes diferenças de condições de produção. Entretanto, é com a gramática nestes moldes que, ainda hoje, a grande maioria de professores de língua portuguesa trabalha em sala de aula. Será que desconhecem que nem temos língua em extinção nem literatura ameaçada por povos bárbaros?

Devemos reconhecer que já não tem mais lugar e sentido, na escola de hoje, utilizar unicamente a gramática da arte de falar e escrever corretamente, pois, de acordo com Neves (2002, p.23), “não existe mais uma determinada literatura, de um determinado período, que constitua modelo a ser seguido.... não existem situações culturais de vazão de criação que suscitem clamor por retorno.”

3. Prática pedagógica: mudanças que exigem base linguística

Refletir sobre os usos das formas linguísticas, desenvolver a competência discursiva que amplie a capacidade de leitura e escrita dos alunos, requer dos professores uma mudança na postura em relação ao ensino de língua portuguesa e especialmente de gramática.

O primeiro passo a ser dado para essa transformação, ou seja, para esclarecer os mitos que ainda aprisionam os professores, começa pela adoção de uma “nova” concepção de língua(gem). Concepção que toma a língua como lugar de interação, considerando também os seus entornos (contextos extralinguísticos), e o leitor encarado não mais como ser passivo.

A reflexão pretendida neste trabalho vai na direção já postulada por Geraldí (1995, 1996), Possenti (2000), Bagno (1999), Travaglia (2001), Brito (1997), Neves (2002, 2004), entre outros, e que está representada nos PCNS (2002, p.5-ensino médio): “A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de atribuir significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.”

Tem-se apontado, na literatura pertinente, três possibilidades distintas de conceber a língua(gem), das quais apresentamos a seguir, resumidamente, os pontos mais interessantes para o nosso objetivo.

A primeira concepção vê a língua(gem) como expressão do pensamento. Segundo Travaglia (2001, p.21), para essa perspectiva as pessoas não se expressam bem porque não pensam. O modo como o texto que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada da situação que se fala, de quem se fala, para que se fala.

A segunda concepção vê a língua(gem) como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras. Essa perspectiva levou o estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização, não considerando os interlocutores nem a situação de uso.

A terceira concepção vê a língua(gem) como forma ou processo de interação. Nessa perspectiva, o que o indivíduo faz ao usar a língua “não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (Travaglia, 2001, p.23)

A língua(gem) é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Adotar essa concepção de língua(gem) acarretará trabalhar com a língua em uso, isto é, fatos de língua servirão para trabalhar uma gramática reflexiva e produtiva que fornecerá subsídios para leitura e produção textual pelos alunos.

Se a nossa questão aqui é o ensino de gramática, é preciso dizer também o que entendemos por gramática. De acordo com Travaglia (2001) e Possenti (2000) há basicamente três sentidos, que apresentamos brevemente a seguir:

No primeiro, a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Essa gramática é rotulada comumente de normativa e só trata da variedade da língua dita padrão ou culta, sendo considerado “errado” tudo aquilo que foge a esse modelo.

A segunda concepção de gramática é a que tem sido chamada descritiva, porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. Essa modalidade não procura alterar os padrões já adquiridos pelos falantes nativos, assim, interessa-se tanto pelas variantes padrão como não-padrão.

Por fim, a terceira concepção, a gramática internalizada, diz respeito à hipótese de que todo falante já tem conhecimentos que o habilitam a produzir frases de uma determinada língua, sem que seja apresentado a ela formalmente. Assim, o falante conhece a gramática de sua língua intuitivamente, caso contrário não seria capaz de falar. Ele tem em mente suas variantes etárias, regionais, de gênero e de estilo; falta-lhe apenas uma gramática da língua escrita.

Com base no exposto, podemos observar que a normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente a escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática estão pensando apenas nesse modelo, por força da tradição (vimos na seção 1. a história da gramática) ou por desconhecimento da existência de outros tipos.

Salientamos, ainda, que a adoção/conhecimento pelo professor dessa “nova” perspectiva de conceber a língua e conseqüentemente a gramática, requer que ele, além de uma visão histórica da língua materna, tenha também uma visão científica, com base na Linguística. E isso não parece ser um processo rápido, uma vez que, como já mencionado anteriormente, a tradição gramatical (entendendo a nomenclatura gramatical como eixo principal) vem de longas décadas

e que, sabemos, não se troca uma prática pedagógica sem que se tenha outra para colocar no lugar.

4. Ensino da Gramática: Sociolinguística X Funcionalismo

Insegurança no uso da própria língua, inibição comunicativa, bloqueio da criatividade, servilismo e a convicção de que realmente não sabem a gramática da língua que falam. Tudo isso são sequelas do ensino de uma gramática que ainda é um “corpo estranho”⁶⁵ na escola.

Entretanto, o grande mal não é o ensino de gramática em si, mas o como é trabalhada. E esse como passa pela adequação do seu ensino a atual realidade do conhecimento linguístico. Então, dispor da gramática “normativa” na escola pode e deve continuar a ser um objetivo válido, dito de outra forma, levar o aluno a dominar a língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua continuam valendo, uma vez que, como sabemos, o aluno quando vai para a escola já domina, pelo menos, a norma coloquial de seu meio em sua forma oral.

É preciso, ainda, considerar, no estudo de gramática, as duas últimas concepções (descritiva e internalizada) para não se trabalhar uma variedade de língua no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, mostrando que a língua é a mesma, os usos é que são diferentes.

O ensino deve dar prioridade à língua como conhecimento interiorizado. Por mais distante que a língua do aluno esteja da variedade considerada padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre. Se a escola desconsidera essa riqueza linguística que o aluno traz, estará desperdiçando material extremamente relevante para o ensino da gramática.

De acordo com Camacho (2001) e Soares (1997), o principal pressuposto da tradição normativa é que cabe à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais. Decorre daí, que a principal tarefa do ensino de língua na escola é substituir a variedade não-padrão pela padrão. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não-padrões baseia-se, em parte, no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Sabemos que isso é falso. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem e têm a ver, em grande parte, com os valores sociais dominantes.

Possenti (2000) afirma que o maior desafio da escola é, pois, mostrar ao aluno que existem formas variantes na língua e proporcionar-lhe condições de usar uma ou outra forma adequadamente, dependendo do contexto. Apesar de a gramática de Bechara mostrar-se tradicional, no seu livro “Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?” (1985), o autor assevera que a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno em um poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a forma mais adequada a cada momento de comunicação.

Desta forma, é incoerente concordar com formas de ensino que reduzem a uma única variedade, mesmo que se trate da variedade socialmente prestigiada. É o caso da gramática normativa que contempla apenas um uso da língua (e os outros?). Ela não pode, e não deve, ser encarada como o único instrumento de tratar a língua.

As descobertas da sociolinguística variacionista, com as noções de variação e mudança, a valorização do uso linguístico e do usuário da língua (cf. Labov, 1972, 1994, 2001) propiciaram,

⁶⁵ Podem ser conferidos em Martins (2006) maiores informações acerca de “gramática: ainda um “corpo estranho””.

conforme aponta Neves (2004, p.18), uma nova maneira de se trabalhar com a língua portuguesa e consequentemente com a gramática. Nessa linha, o objeto de estudo escolar é a língua (abrigoando um conjunto de variantes), sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem.

Dentro do funcionalismo, refletindo sobre o tratamento da disciplina gramática na escola, de acordo com a autora, há duas proposições relevantes: a primeira parte de Dik (1989) “que se fixa particularmente na visão da interação verbal por via dos usuários, preocupando-se em valorizar o papel da expressão linguística na comunicação, e, por isso mesmo, dedicando-se a prover uma formalização generalizante dos usos”. Dik, assim, estabelece o valor das expressões linguísticas dentro de um “modelo de interação verbal”, isto é, de um esquema efetivo e pleno da interação no evento de fala, aí envolvidos os participantes, sua natureza, sua história, suas habilidades, suas intenções etc.

A segunda proposição tem inspiração em Halliday (1976), teórico que se fixa particularmente na noção de função como o papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, e refere-se ao fato que as expressões linguísticas só terem sua pertinência avaliada dentro da tensão que se estabelece entre as determinações do sistema e as possibilidades e decisões de escolha.

Postula-se, pois, sobre a base funcionalista, uma moldura pragmática que governa a interação e que produz sentido, tanto na ponta da produção como na da recepção, ambas ativas e criativas. Quanto ao modelo de interação verbal, caracterizador das próprias relações humanas, o que fica evidente é um esquema equilibrado e auto-sustentado. E é exatamente pela adaptabilidade do sistema sempre em acomodação que a língua apresenta um caráter dinâmico e variável.

Assim, sob a ótica funcionalista, o falante, de acordo com a necessidade de construir seu discurso de modo a ser entendido, organiza, no momento da comunicação, os recortes da língua. Sensível e adaptável que é ao uso, a gramática não tem existência autônoma, isto é, existe apenas em uso, pois o que não é dito, repetido, experienciado não faz parte dela.

As inovações gramaticais ou qualquer expressão linguística não podem ser, assim, analisadas sem que se tenha em mente que elas realizam funções não apenas das intenções e das informações transmitidas pelo falante, mas também das informações pragmáticas do destinatário e do seu conhecimento a respeito das intenções do emissor.

Conforme Rios de Oliveira e Coelho (2003), os PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais trazem propostas com uma vertente funcionalista ao se trabalhar, por exemplo, com exercícios de reescritura de textos. Nos PCNS (2002), ainda encontramos as seguintes observações já ancoradas nas teorias linguísticas da sociolinguística variacionista e do funcionalismo:

i) o professor de língua portuguesa deve ser consciente que seus alunos trazem variações linguísticas, ou seja, várias formas de dizer a mesma coisa, que representam sua origem regional, de gênero, faixa etária, socioeconômica, devendo, assim, ter um respeito maior à diversidade social e regional do aluno;

ii) o professor ao avaliar a linguagem dos alunos, em vez de uma atitude “corretiva” deve, por exemplo, mostrar que existem diferenças (variedades) e não “erro”, pois não existe apenas uma forma de se falar o português;

iii) o professor deve ter em mente a concepção de língua enquanto lugar de interação e a escola a responsável pela reflexão sobre a língua materna;

iv) o professor deve estar preocupado em formar “cabeças pensantes” que saibam entender e se expressar em diferentes ambientes (não basta saber falar e escrever corretamente – é preciso dominar a linguagem para participar da vida social).

Infelizmente, pela falta de um suporte teórico de reflexões como o resumido acima, a escola promove ações que possibilitam o bloqueio ao pleno uso da capacidade linguística natural do falante. A valorização de apenas uma variedade da linguagem (padrão) é, com efeito, uma forma institucionalizada de imposição e que, por isso, adquire o direito de ser a língua. Desta forma, alguns pressupostos da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico podem, e devem, auxiliar o professor no ensino da gramática, no questionamento e na modificação dos rumos de sua postura pedagógica.

5. Considerações finais

Neste artigo, procuramos mostrar como pode ser tratado o ensino de gramática, na escola, em uma perspectiva de língua(gem) enquanto lugar de interação. A prática dessa abordagem reclama uma mudança de postura do professor de Língua Portuguesa, especificamente de gramática, que deverá ter conhecimento de linguística e adotar uma “nova” concepção de linguagem.

A gramática, como disciplina escolar, terá de ser entendida como explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida. Assim, estudar a língua materna é, acima de tudo, refletir historicamente sobre essa língua para chegar, por ela, à explicitação do seu funcionamento e do próprio funcionamento da linguagem.

O produto final de uma gramática escolar, respaldada no real funcionamento da linguagem, há de derivar da hipótese de que é antinatural a utilização de “correção” para estabelecimento de que seja padrão linguístico a ser perseguido pela escola.

As reflexões apresentadas não esgotam o tema, resultam, apenas, na busca de alternativas de como ensinar gramática de modo a torná-la útil, reflexiva em razão do desconsolo geral dos professores que ensinam gramática e não conseguem apontar nenhum real proveito de seus alunos com esse ensino.

Acreditamos, desta forma, na contribuição da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico para o ensino de gramática na escola, pois cremos que, conhecendo alguns dos seus pressupostos, os professores podem dispor de mais um instrumento útil para erradicar, enfim, o ensino de gramática como mero exercício de metalinguagem.

Referências

- CAMACHO, R. Gomes. Sociolinguística. IN: MUSSALIM F. & BENTES, A C. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p.49-76.
- COSTA, Sônia B.B. Funcionalismo e Ensino de Língua Materna. In: CHRISTIANO, M.E.; SILVA, C. R. HORA, D. (Orgs.) **Funcionalismo e Gramaticalização**: teoria, análise e ensino. João Pessoa:Idéia, 2004, p.237-264.
- BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico. São Paulo: Loyola, 1999.
- BECHARA, Evanildo. Ensino da gramática. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.

BRITTO, Luiz Percival L. A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

DIK, Simon. The theory of functional grammar. Dordrecht-Holland/Providence.RJ-USA: Foris Publications, 1989.

GERALDI, J. Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

HALLIDAY, M. AK.; HASAN, D. Cohesion in English. Londres: Longman, 1976.

LABOV, William. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. Principles of linguistic change: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. Principles of linguistic change: social factor. Oxford: Blackwell, 2001.

MARTINS, Iara F. Melo. Gramática e funcionalidade da escola: algumas reflexões. In: Silva, C. R.; HORA, D.; CHRISTIANO, M. E. (Orgs.) Linguística e Práticas Pedagógicas. Santa Maria: Pallotti, 2006, p.107-117.

NEVES, M. Helena de Moura. A gramática: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.

PCNS: ensino médio. Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Mec, 2002.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas,SP: Mercados de Letras, 2000.

RIOS DE OLIVEIRA, M. COELHO, V. W. Linguística Funcional aplicada ao ensino de português. In: M. Angélica F. Da Cunha; Mariângela Rios de Oliveira; Mário E. Martelotta (Orgs.) Linguística Funcional: teoria e prática. Rio de Janeiro: FAPERJ/DP&A, 2003.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São

EIXO 3:

ESTUDOS DE ESCRITA E ORALIDADE

SILÊNCIO: UMA ESTRATÉGIA DE POLIDEZ POSITIVA, NEGATIVA E INDIRETA NO GÊNERO ORAL SEMINÁRIO

Ana Cecylia de Assis e SÁ (UFCG)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar o “silêncio” enquanto estratégia de polidez positiva, negativa e indireta, na realização do gênero seminário. O estudo foi produzido no contexto da disciplina “Práticas de Leitura e Produção Textual - II” do curso de Letras, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em que havia a ocorrência de contextos de seminários. A temática abordada se justifica pelo fato de que, no evento seminário, supõe-se que o jogo de subjetividades se revela, dentre outros modos, como um constante jogo de ameaça e de preservação das faces dos participantes, no qual estratégias discursivas e pragmáticas, como a polidez linguística, podem entrar em cena, prejudicando ou favorecendo a aprendizagem. Para a construção do arcabouço teórico recorreremos a três enfoques teóricos. Primeiramente, o enfoque é dado à noção pragmática de polidez (BROWN E LEVINSON, 1987). Como reforço para este enfoque, utilizaremos também a teoria das faces (GOFFMAN, 1970); e, por fim, traremos uma breve abordagem do gênero “seminário”. Isto posto, a grande quantidade de estratégias de polidez de diferentes modos e ordens, e também a produção de vários atos de ameaça/preservação às faces dos participantes do seminário encontrada nos nossos dados, permitiu-nos constituir um campo de análise a partir da recorrência da categoria “silêncio”. Após a análise, identificamos que o “silêncio” surgiu como uma nova premissa dos três tipos de polidez, funcionando como estratégia positiva e indireta quando se trata de uma maneira para evitar conflito ou uma maneira de refletir sobre algum processo ou conhecimento; e negativa, nos momentos em que falar é preciso para que sejam esclarecidas algumas questões, e o silêncio é resposta negativa.

Palavras-chave: Gênero Seminário; Polidez; Face; Silêncio.

1. Introdução

No campo educacional há diversas pesquisas que abordam o uso e funcionamento do gênero oral seminário, bem como podemos verificar a existência de estudos relacionados à teoria da polidez aplicada aos variados gêneros da esfera social. Por um lado, quando se trata do seminário, estes estudos não passam de uma abordagem no âmbito escolar (ensino fundamental e médio), restringindo-se ao ensino de uma prática que há muito tempo vem sendo questionada por uma provável ineficácia, pois, na maioria das vezes, o gênero é utilizado de forma artificial e não como uma técnica de ensino socializado (VIEIRA, 2007). Por outro lado, apesar de ser recorrente o uso da teoria da polidez para a análise de gêneros diversos, sejam eles orais ou escritos, sentimos a necessidade de articular esta teoria ao contexto de seminário, não só analisando a existência ou não de estratégias de polidez neste contexto, mas observando como os sujeitos agem discursivamente. Assim, a tentativa é a de fazer um estudo acerca de fatores que estão subjacentes ao seminário: a interação face a face e a linguagem.

Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira o silêncio funciona como estratégia de polidez na construção do discurso dos participantes do evento comunicativo *seminário*. Os objetivos específicos desta análise são, em primeiro lugar, demonstrar a forma com que as estratégias de interação utilizadas pelos participantes do contexto de seminário contribuíram para a construção de um discurso de silêncio em situação de conflito. Em segundo lugar, verificar uma das vertentes deste processo de seminário — a da relação de poder/submissão que se estabelece neste meio — visando compreender de que forma esta relação pode favorecer ou prejudicar o contexto de seminário.

Partindo destes objetivos, será adotada, primordialmente, a noção pragmática de polidez, com a “teoria da polidez linguística”, aperfeiçoada por Brown e Levinson (1987). Esta escolha justifica-se pelo fato de que, em um contexto interacional, qualquer participante tentará evitar atos de ameaça ou contornar a situação, através de estratégias de negociação da imagem, minimizando suas ameaças, caso as tenha cometido; e salvando sua face, caso tenha sofrido algum tipo de ameaça. Como reforço para a justificativa de utilização desta teoria, temos Goffman (1985) afirmando que o simples fato de os indivíduos entrarem em contato provoca um desequilíbrio das faces e, por essa razão, a interação em si constitui uma atividade de proteção à face. Enfocaremos, ainda, a noção de Gêneros Enunciativos, visto que a noção de seminário só será compreendida quando lançarmos mão das teorias dos gêneros.

Considerando-se que a análise deste trabalho é baseada em um *corpus* cujo processo interacional é o gênero oral seminário, e que os participantes deste processo são graduandos do segundo período de um curso de licenciatura em Letras, é fundamental reconhecer o seminário como um evento de sala de aula; e os graduandos como futuros professores, que devem começar a se reconhecer como tal, uma vez que se encontrarão à frente de um grupo, transmitindo conteúdos e manuseando todos os artifícios para a eficácia do evento (como os aspectos verbais) e que, vez ou outra se encontrarão em situações de conflito, com suas faces ameaçadas. Nesse contexto, segue a questão: (1) Que estratégias de polidez os participantes do contexto de seminário utilizam para a construção do silêncio em situações de conflito?

1.1 O Gênero Seminário Escolar

Muitos instrumentos de avaliação de alunos estão a serviço do professor, seja no nível da educação básica ou superior; porém, cada qual escolhe o que melhor se adéqua com a realidade vivida pelo seu grupo de alunos. Dentre as escolhas destes instrumentos destaca-se o “seminário”, que acarreta diversas opiniões quanto ao seu uso, desde as mais positivas às negativas.

Quando avaliado positivamente, o seminário é visto como a prática pedagógica mais adequada ao ensino, devido ao seu caráter inclusivo e reflexivo, pensado principalmente por parte do professor, além disso, oferece as condições para o desenvolvimento da investigação, da crítica e da independência intelectual dos alunos (VEIGA, 2002, p. 104). O seu lado negativo, porém, está aliado ao fato de alguns alunos observarem uma “contradição entre os objetivos declarados pelo professor ao adotá-los e seu objetivo prático” (PINTO, 1999, p. 65).

Este instrumento de ensino, seminário, pode ser concebido com diversos significados. De acordo com o Mini Dicionário Aurélio (2001, p. 629), seminário é um “*sm.* Grupo de estudos em que se debate matéria que cada participante expõe”. No Dicionário de Melhoramentos da Língua Portuguesa (1997, p. 472), encontramos a definição “*sm* Reunião de estudos sobre determinado assunto, com debates sobre a matéria constante.” Costa (2009), por sua vez, em seu dicionário de

gêneros textuais, utiliza a nomenclatura “exposição oral” para se referir à técnica de ensino que muitos outros autores concebem como seminário. Para ele, a exposição oral é:

“Discurso em que se desenvolve um assunto (conteúdo referencial), ou transmitindo-se informações, ou descrevendo-se ou, ainda, explicando-se algum conteúdo a um auditório de maneira bem estruturada (...) (COSTA, 2009, p. 107).”

Em meio às discussões sobre o “seminário”, cabe realizar um breve comentário sobre o uso de sua nomenclatura. Alguns autores, dentre eles Pinto (1999), Veiga (2002), Bezerra (2003), Vieira (2005; 2007) e Silva (2005; 2007), optam por usar o termo “seminário” para se referir ao instrumento de avaliação que também é uma prática de ensino socializado em sala de aula. Outros, porém, referem-se a este mesmo instrumento utilizando o termo “exposição oral”, tais quais Dolz; Schneuwly, Pietro & Zahnd (2004), Costa (2009), Gomes-Santos (2012).

A título de esclarecimento, optaremos por utilizar a nomenclatura “seminário”, mesmo que não tenhamos encontrado uma distinção entre elas, nem tampouco uma justificativa para tal. Podemos dizer, apenas, que nas diversas leituras encontramos semelhanças entre o “seminário” e a “exposição oral”, sendo, apenas, questão de ponto de vista e de escolha da nomenclatura por parte dos estudiosos.

Sendo assim, nosso interesse é apresentar algumas considerações sobre o seminário visto a partir de diferentes perspectivas teóricas, de um lado, sob a ótica da Educação (PINTO, 1999; VEIGA; 2002), que os vê como uma técnica de ensino; por outro lado, a partir dos estudos (etno)linguísticos, em que o seminário pode ser considerado um gênero discursivo/textual (DOLZ; SCHNEUWLY, PIETRO & ZAHND, 2004; GOMES-SANTOS, 2012), um evento comunicativo (VIEIRA, 2007) ou um evento de letramento (SILVA, 2007).

A começar com as contribuições trazidas da Educação, reconhecemos que algumas técnicas de ensino socializado começaram a ser utilizadas por professores no intuito de substituir a prática vigente nas aulas expositivas, que pouco contribuía para a participação do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Assim, as dinâmicas em sala de aula passaram a ser pautadas em técnicas sistematizadas que levassem em consideração a dinâmica de grupo, pensando na interação entre os alunos e na reflexão acerca do que estava sendo estudado e aprendido. (VEIGA, 2002, P. 113).

Dentre essas técnicas, destacou-se a presença do “seminário”, que ganhou visibilidade devido ao seu caráter inovador, no sentido de englobar, em sua composição, tanto práticas orais, com a exposição oral, a discussão e o debate, quanto práticas escritas, se levarmos em consideração o seu processo de preparação, que culmina no roteiro escrito a ser entregue e seguido. Sendo assim, o seminário é concebido como uma técnica de ensino socializado (VEIGA, op. cit.).

Quando avaliado como uma técnica de ensino, os professores se limitam a sugerir a distribuição de conteúdos para grupos de alunos, no intuito de expor e criticar determinados conteúdos. É a partir dessas premissas que também surgem alguns pontos negativos ou problemáticos do seminário, dentre eles, há o risco de os alunos não estudarem bem o conteúdo e não conseguirem expor, com exatidão, tudo o que lhes foi proposto, ficando a exposição superficial.

Pinto (1999), por sua vez, expõe algumas críticas ao seminário, principalmente pelo fato de se assemelhar com o uma “aula expositiva” em muitos momentos. Para este autor, a dita

“técnica de ensino socializado” acaba mascarando uma prática já existente há muito tempo na área da Educação, apenas mudam-se os papéis, ou seja, aluno assume papel de professor e vice versa. Nas suas palavras:

Embora os seminários sejam vistos por alguns professores e alunos como uma prática pedagógica mais propícia para se aprofundar determinados assuntos, eles acabam funcionando, na prática, como uma versão modificada das aulas expositivas, gerando reação adversa por parte dos alunos, que não vêem suas expectativas contempladas. (PINTO, 1999, P. 67)

Além de Pinto (1999), outro autor também percebe esta semelhança. Silva (2005), em estudos sobre a prática de seminário em turmas de ensino fundamental, consegue perceber tal semelhança principalmente no que diz respeito à organização composicional. Além desse aspecto parente entre o seminário e a prática de aula expositiva, em pesquisa posterior o mesmo autor reflete criticamente sobre a necessidade de se pensar o seminário enquanto uma verdadeira fonte de socialização de saberes, a partir da adesão às práticas de letramento, tanto na academia, quanto na escola básica. Sendo assim, Silva (2007) reflete que:

“Os problemas relacionados ao uso do seminário são muito semelhantes tanto na escola como no ensino superior, o que justifica a necessidade de se buscar meios para tornar a prática do seminário melhor embasada, para que ele se torne um verdadeiro momento de socialização e apropriação de saberes, e, além disso, constitua-se em uma possibilidade real de aquisição de práticas de letramento importantes para a vida acadêmica e para o exercício da cidadania no mundo moderno. (p. 41)

Se concebido numa perspectiva de evento de letramento escolar, conforme Silva (2007), sua constituição, além de simples técnica de ensino socializado (VEIGA, 2002), envolve a leitura e produção de vários gêneros textuais, tanto orais (exposição oral, debate, discussão), como escritos (textos didáticos, roteiros, esquemas, etc), além de envolver o uso de estratégias de escrita, tais como a citação de referências e a atividade de leitura e sistematização de informações através do fichamento. (SILVA, 2007, P. 11).

Visto sob a ótica de trabalhos da etnolinguística, o seminário não é mais tão simplesmente uma técnica de ensino, conforme discussão feita no início deste capítulo, mas como um gênero do discurso, pelo fato de apresentar características temáticas, composicionais e estilísticas, que são estabelecidas tanto sócio-historicamente, como por atender a propósitos específicos de sujeitos inseridos em determinado contexto sócio-cultural.

Dolz; Schneuwly, Pietro & Zahnd (2004), que preferem utilizar uma nomenclatura diferente para o seminário, acreditam que a exposição oral é um texto de caráter público e formal no qual um sujeito transmitirá, de forma estruturada, informações sobre um tema que domina a uma plateia com pré-disposição para aprender. Sendo assim, a concebem como um objeto ensinável, por isso gênero textual, e devem ser levadas em consideração algumas dimensões inerentes a ele: capacidade de comunicação, conteúdo específico e procedimentos linguísticos e discursivos.

Sendo assim, partindo da constatação de que a exposição oral, sobretudo o seminário, se configura como objeto de ensino, ou seja, como gênero, acreditamos que deva haver um trabalho

sistemático e intencional, cujo objetivo seja possibilitar aos alunos a apropriação das características próprias desse gênero oral a fim de melhorar seu desempenho nas exposições orais. Diante desse diagnóstico, os autores corroboram com essa opinião e defendem que as exposições orais sejam utilizadas, na escola, como meio de comunicação e, também, como objeto ensinável.

Ainda dentro dos pressupostos da etnolinguística, Bezerra (2003) define o seminário de maneira semelhante aos significados disponibilizados nos dicionário de língua, principalmente no sentido de ser uma aula expositiva dada por alunos, no intuito de debater uma matéria. Nesse sentido, a autora considera que o seminário:

(...) se caracteriza como uma discussão oral, coletiva, realizada em sala de aula, com o objetivo de explorar-se de forma aprofundada um determinado tema. Para isso, os participantes devem ter lido, com antecedência, material escrito sobre esse tema, devem seguir um roteiro com os tópicos a serem discutidos, ouvir e anotar informações, se posicionar a seu respeito, para encerrar com uma avaliação (que pode ser por escrito ou oralmente) (BEZERRA, 2003, p. 2).

Assim, a composição do seminário está permeada de discussão oral, apoiada em textos escritos, estruturada em apresentação do tema, discussão e avaliação final, ou seja, envolve sequências textuais expositivas, descritivas, argumentativas e/ou narrativas. Sendo assim, estrutura-se de acordo com necessidades comunicativas dos membros de um grupo social (no caso, alunos e professores), usando estruturas linguísticas semi-formais, com o objetivo de estudar e refletir sobre certo tema (BEZERRA, 2003, p. 04).

De acordo com a afirmação de Bezerra (2003), o seminário está pautado numa discussão oral, mas que se apoia em textos escritos. Nesse sentido é que podemos afirmar o fato de não ser conveniente estruturar regras e padrões para seu uso, visto que parece ser apenas uma estrutura “relativamente padronizada” (VIEIRA, 2007, P. 32). Apesar de sua forma não ser estática, sua função é bastante definida, pois “reflete as condições e as finalidades do discurso acadêmico e emerge de uma situação comunicativa específica que acontece no âmbito de instituições como a escola e a universidade” (Ibid). É justamente nesse ponto em que pode ser considerado gênero um discursivo.

O seminário, de acordo com essas perspectivas, se realiza, principalmente, em textos orais, quem tem uma função específica no âmbito da escola ou da universidade. Sendo assim, o seminário é uma das alternativas para desenvolver um trabalho com o oral público e formal. No entanto, conforme critica Vieira (2007), embora seja frequentemente usado na escola, não constitui um objeto explícito de ensino e as aulas expositivas dos professores acabam sendo a única referência para os alunos. (p. 12). Desse modo, o seminário é descrito como uma técnica, um método de estudo ou um procedimento didático de sala de aula que conduz à pesquisa, ao debate e/ou à discussão de temáticas, com utilização específica em cursos de graduação e pós-graduação. (VIEIRA, 2007)

Pensando no seminário como um gênero discursivo, podemos estabelecer uma relação entre este gênero com as esferas primárias e secundárias, principalmente devido ao fato da sua heterogeneidade e por detectarmos a existência das noções que Bakhtin (1995; 2003; 2006) denominada de intercalação e hibridismo.

Assim, compreendemos que o seminário é uma atividade que não está diretamente ligada à esfera das experiências pessoais dos sujeitos, mas a outro universo mais complexo e do qual eles devem se inteirar por meio da leitura e da apropriação de novos conteúdos e de novas

formas de expressão, para que possam ser capazes de se colocar como sujeito enunciador desse/nesse evento comunicativo.

Portanto, priorizamos destacar o gênero “seminário” como secundário, uma vez que entendemos que os processos de composição dos gêneros, principalmente os secundários, englobam sua derivação a partir dos primários, híbridos e intercalados (SOBRAL, 2009, p. 126). Dizemos, então, que o seminário abarca uma complexidade nas suas formas, derivando de outras esferas, outros gêneros (exposição oral, debate, conversação face a face etc.), até transformar-se no lugar de enunciação do locutor, tal como se propõe, motivando nos sujeitos a autonomia com relação à tomada da palavra.

2. A noção de Face e de Polidez

A interação social, à luz dos estudos de por Goffman (1985), acontece face a face e pode ser definida como uma influência em que há reciprocidade entre os indivíduos, quando em contato físico e, na maioria das vezes, instantâneo. Assim, parafraseando Goffman (op. cit.), uma interação pode ser compreendida como toda ação que ocorre em qualquer ocasião, quando num aglomerado de indivíduos uns se deparam com a presença imediata de outros através de representações “teatrais”.

Deste modo, a partir desta noção de interação percebemos que todos são interpretes que manipulam a emissão de gestos, as faces e as ações com intenções próprias e por influência do meio social, ou seja, da representação do outro e do eu na sociedade. Assim, cabe-nos apresentar, de forma mais precisa, a noção atribuída às “faces” no contexto da interação entre sujeitos.

O conceito de face foi caracterizado por Goffman (op.cit.), de acordo com as necessidades e desejos de cada participante de uma conversação. Ele estudou procedimentos de preservação da face, pois, segundo este autor, quando se entra em contato com o outro, tem-se a preocupação de preservar a auto-imagem pública. A essa auto-imagem, Goffman dá o nome de face. Portanto, segundo Goffman (1985):

“Pode definir-se o termo face como o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si por meio da linha que os outros supõem que ela seguiu durante determinado contato. A face é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados, ainda que se trate de uma imagem que outros podem compartilhar, como quando uma pessoa enaltece sua profissão ou sua religião graças a seus próprios méritos.” (p. 13)

Referindo-nos à noção de face, vale salientar que todo ser humano, materializado como sujeito, vive em um mundo social, no qual se encontra em contato com outros sujeitos. Por meio desses contatos, é levado a exteriorizar, por representações e linguagem, uma imagem de si. Desta forma, através da linguagem pode-se analisar a imagem social que determinado sujeito em observação tem de si mesmo nos momentos de interação e a imagem que os outros, centrados no exterior, têm dele (FERNANDES, 1999).

A polidez, por sua vez, é uma forma de comportamento humano. Embora exista uma série de diferenças interculturais concernentes à manifestação formal, as normas de polidez regulam o comportamento humano (HAVERKATE, 1994, apud ANDRADE,2007). Devido a essas diferenças e aos constantes riscos de conflitos presentes nas interações sociais, as

sociedades mantêm formas de polidez que visam sustentar a harmonia e evitar dissentimentos, ainda que o uso dessas estratégias se diferencie em cada cultura. Assim, a polidez é um instrumento a serviço dos interlocutores, com fins estratégicos na comunicação, de modo que se pode observar certa intencionalidade na sua manifestação ou sua ausência.

Através das contribuições de Brown e Levinson (1987), nota-se que, na manifestação de estratégias de polidez de um ato de fala, a distância social é um fator determinante, ou seja, a polidez aumenta, proporcionalmente, se é maior a distância entre o falante e o ouvinte.

As realizações das estratégias da polidez linguística desenvolvida por Brown e Levinson (op. cit.) partem da premissa descritiva de superestratégias, que são: polidez positiva, *on Record*⁶⁶, polidez negativa e *off Record*⁶⁷ como recursos de análise das expressões verbais dos atos de ameaça à imagem, de acordo com uma determinação racional do risco da imagem e as escolhas dos enunciados comunicativos entre os participantes. Tais estratégias são baseadas na “aproximação” do falante ao ouvinte (positiva) e no fato de evitar os conflitos em uma espécie de “fuga” (negativa). Ao usar a polidez positiva, o falante procura o acordo com seu ouvinte. Isso pode ser feito, demonstrando-se o interesse pelas coisas do interlocutor, a simpatia por ele, manifestando-se os interesses e conhecimentos comuns por pertencer ao mesmo grupo. As estratégias da polidez negativa procuram evitar conflitos e se dirigem à *face* negativa do interlocutor. Entretanto, essas estratégias costumam ser mais indiretas (embora mais raramente também possam ser diretas) e incluir modalidade verbal, tautologias, elipses, metáforas, ironias, ambiguidades, enfim, vários tipos de expressões “evitadoras de conflito” específicas a outros meios para minimizar a imposição.

Sabemos que o conceito de comportamento cortês é relativo, pois pertence a diferentes tradições culturais. Assim, a cortesia, ou polidez, nunca se concretiza de maneira unívoca. As estratégias de cortesia focalizam um ou outro aspecto da imagem social do outro. Além disso, essas estratégias são convencionalmente reguladas. A incidência de uma ou outra estratégia e o peso relativo delas pode variar, dependendo do tipo do contexto e também da cultura. Decorre disso que os procedimentos específicos que constroem e conceitualizam a imagem social não são constantes. Assim, as imagens sociais se constroem de forma diferente em íntima conexão com as diferenças de uso das categorias pragmáticas e as regras de cortesia, mas as razões que subjazem a essas diferenças transcendem o âmbito do linguístico e tem a sua base em determinadas características significativas da estrutura social (BROWN E LEVINSON, 1987).

O contexto, as intenções e a competência comunicativa, nas perspectivas dos estudos linguísticos, são ingredientes teóricos imprescindíveis na geração dos significados discursivos para que os interlocutores realizem o processo de compreensão e interpretação dos enunciados, os quais constituem a base da linguagem em uso no contexto situado do processo comunicativo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Diante disso, partimos da premissa de que é necessário definirmos o que se conceitua e quais os elementos integrantes do contexto, para que possamos explorá-lo nas análises em situações de ameaça nas interações comunicativas organizacionais.

3. Metodologia

O estudo aqui proposto é de base descritivo-interpretativista, uma vez que a geração dos dados dará margens a inúmeras interpretações. Podemos dizer, ainda, que esta pesquisa melhor se enquadra na modalidade de pesquisa participante, baseada em estudos pragmáticos, cujo

⁶⁶Quanto menor o risco, mais direto será o ato comunicativo (denominado *on record*).

⁶⁷Quanto maior o risco, mais indireto será o ato comunicativo (denominado *off record*).

objeto de estudo serão os ‘atos linguageiros’⁶⁸, em realizações de seminário, executados tanto pela equipe responsável por expor os conteúdos previstos, quanto pelo professor e demais participantes da turma.

Os seminários ocorreram na disciplina “Prática de leitura e produção textual - II” (PLPT II), no curso de licenciatura em Letras, da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e foram gravados em áudio, com duração máxima de 30 (trinta) minutos para a apresentação da equipe responsável, podendo haver oscilação em poucos minutos para mais ou para menos. Após a apresentação, houve a fase de auto e de heteroavaliação. Nessa fase, cada participante do evento podia tecer algum comentário avaliativo e até mesmo fazer perguntas que viessem a esclarecer melhor os conteúdos transmitidos.

Tivemos, nas gravações coletadas, vários sujeitos envolvidos nesta pesquisa: a equipe/grupo, que chamamos de “sujeito plural”; o professor da disciplina, que na maioria das vezes ficou silenciado, uma vez que estava analisando a desenvoltura (postura, domínio de conteúdo, envolvimento etc.) do sujeito plural; os alunos com voz, aqueles que em algum momento do evento participaram da interação, fazendo comentários e perguntas no momento reservado ao debate; os alunos sem voz, que ficaram apenas “submissos” à apresentação do sujeito plural; uma dupla de monitores da disciplina, que cumpriram um papel de ouvinte, auxiliando ao professor no momento de; e, por fim, o tutor, desempenhando o papel de observador/participante.

Pensando no gênero seminário como *corpus* desta pesquisa, serão observados os seguintes fatores composicionais da interação face a face: a) ameaças; b) negociação de ideias; c) posicionamentos; d) pedidos; e) ordens; f) perguntas; e, g) recusas. A análise de todos esses fatores só será possível se, nesse jogo interativo, além de outras questões, for analisada a polidez.

Após uma observação dos dados coletados (gravações em áudio dos seminários e relatos reflexivos) e a partir da delimitação dos procedimentos e sub-categorias de análise acima mencionados, elegemos como categorias de análise uma situação de ameaça ou preservação das faces envolvidas na interação que observamos terem sido mais recorrentes durante todo evento, a saber: o silêncio:

Por fim, para uma melhor compreensão dos nossos dados, no momento de análise, consideramos pertinente criarmos algumas legendas que indicam os sujeitos envolvidos no evento. Portanto, no decorrer da análise nos depararemos com as seguintes siglas: PA (professor avaliador); Tr (tutor); Pp (Participante da plateia); Mt (monitores); A (apresentador).

4. Análise dos dados

Entender o silêncio enquanto ausência total ou relativa de sons audíveis, ou como o estado de quem se cala, do modo como encontramos no Dicionário Aurélio (1993, p.504), não é premissa suficiente para uma sensata compreensão desta categoria de análise. Por analogia, o termo “silêncio” também se refere a qualquer ausência de comunicação, ainda que por meios diferentes da fala, por isso, o silêncio ao qual no referimos nas falas dos participantes dos seminários pode ser resultado de hesitação, autocorreção ou até mesmo de uma deliberada diminuição no ritmo ou velocidade com o propósito de clarificar ou processar algumas ideias que queiram ser exploradas em momento posterior.

⁶⁸ O termo “atos linguageiros” será utilizado para referir-se ao fato de utilizar a língua falada e escrita para comunicar-se e como forma de não haver ambiguidade com a “Teoria dos atos fala”, proposta por Austin (1962).

De acordo com algumas normas culturais, o silêncio expresso em alguns momentos de interação no cotidiano pode ser interpretado como positivo ou negativo, dependendo do contexto no qual estiver inserido. Antecipadamente, afirmamos que tal positividade e negatividade também poderão ser identificadas ao longo da análise dos nossos dados, visto que, em momentos distintos, o silêncio detém algumas peculiaridades.

Acreditamos, pois, que, se pensarmos nos valores que o silêncio desempenha, ele pode não ser apenas uma ausência de palavras, mas a presença forte e ativa de uma necessidade defensiva de evitação, ou seja, o silêncio, em alguns momentos, pode ser intencional, no intuito de evitar ameaças às faces envolvidas na interação. É nesse ponto em que reside a premissa de que é mais aconselhável que nos calemos, ao invés de proferirmos aquilo que não é necessário à situação momentânea.

A imagem que temos de um seminário é a de um espaço em que se ensina e se aprende, no qual se trocam ideias, se trabalha, se realizam atividades diferenciadas, se conversa, se debate. Se essa imagem correspondesse, ao menos parcial e imperfeitamente, a uma única realidade, o silêncio não faria parte dela. Assim, o seminário pode ser visto também como um evento em que nem todo mundo troca ideias, fala ou debate e vários fatores concorrem para essa questão: a não aprendizagem do conteúdo a ser apresentado, a falta de argumentos convincentes, a falta de segurança sob o conteúdo, dentre outros fatores que apresentaremos ao longo da análise.

Podemos prestar atenção ao fato de que, quando alguém fala, alguém cala e alguma coisa é silenciada. Onde há linguagem, há também silêncio. São esses pressupostos que tentaremos, a seguir, demonstrar, à luz da polidez e através de alguns significativos exemplos:

- (1) A1: (interrompendo a exposição) *O que é que foi, ein? (...)* (passa um tempo em silêncio e retoma a fala).

Para reverter uma situação de conflito gerada anteriormente, A1 ameaça a face positiva do seu ouvinte (no caso, duas pessoas, dentre as demais da plateia), fazendo uma pergunta que soou como um insulto e como uma forma de (im)polidez. A tentativa de resolver o problema da interrupção foi vã, visto que, ao utilizar a pergunta, A1 pode ter sido compreendida como uma pessoa arrogante, colocando, assim, a sua própria face em risco, devido ao tom de irritação utilizado. Dizemos, então, que A1 afastou-se da polidez, nesse momento.

Entendemos que o silêncio, em alguns momentos da interlocução, funciona como um ato reflexivo, por isso ser seguido de uma pausa, como no exemplo demonstrado acima. Desta forma, nos apoiamos em Orlandi (2007), por entendermos que o silêncio funciona enquanto estratégia de polidez e preservação de faces: “o silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre entre a trama das falas (p.32).”

Em face do exposto por Orlandi (2007), entendemos que A1, para se recompor do episódio ocorrido, utiliza o silêncio como estratégia de preservação tanto da sua face positiva, quanto da face negativa dos ouvintes. Caso tivesse continuado a falar, poderia ter se utilizado de atitudes não polidas diante da plateia, insultando aqueles que atrapalharam o curso da sua apresentação e pondo em risco suas faces negativas; poderia, também, ter ficado intimidada por tal e não ter conseguido dar continuidade à explanação do conteúdo, arriscando, desta forma, perder sua própria face positiva.

Sabendo que a linguagem supõe, pois, “a transformação da matéria significativa por excelência (silêncio) em significados apreensíveis e verbalizados” (ORLANDI, 2007, p. 33), A1,

após deparar-se com um movimento transformador dos sentidos, o silêncio consegue gerir significados relevantes acerca do conteúdo apresentado.

O momento de silêncio no exemplo (2) abaixo ocorre devido a uma pergunta que A2 faz, o que ameaça a face negativa da plateia, pois interfere em sua liberdade de ação e de expressão. Podemos considerar a pergunta como um ato de fala indireto, pois atribuímos a ela mais de um objeto ilocutivo, ou seja, mais de uma ação e reação. Interpretando a fala de A2, percebemos que sua intenção não é somente saber se os ouvintes lembram, naquele momento, de Clainer, nem sua teoria, mas ouvir a opinião deles ou que lembram sobre o que diz o autor. Dessa maneira, o falante oferece aos ouvintes a oportunidade de responder à pergunta explícita, feita de forma indireta, visto que interrompe sua fala e espera, em silêncio, que algum participante da plateia responda. Além disso, a pergunta de A2 também pode ter soado de maneira negativa, como uma tentativa de testar os conhecimentos da plateia, já que muitos que ali estavam presentes poderiam ao menos saber de quem estava falando A2.

(2)A2: E aqui, a gente lembra um pouco de Clainer, né? ((silêncio))

Com seu pedido indireto, A2 preserva a sua face positiva por demonstrar empatia pelos interlocutores, mas não preserva a face negativa dos mesmos, pois logo os ouvintes percebem a outra intenção que estava contida na pergunta, o pedido para que eles se manifestassem, mas também para testá-los. Assim, o momento de silêncio como resposta à pergunta anuncia o ato ameaçador da face; mas não foi o silêncio a causa principal do ato de ameaça, mas a pergunta. O silêncio, nesse caso, aparece como forma de defesa e de preservação das faces positivas dos componentes da plateia e materializa-se como uma estratégia de polidez negativa, já que foi usado como uma tática de distanciamento.

Nos exemplos abaixo, o silêncio representa outra vertente, a da hesitação, o que pode ser considerado como uma estratégia de polidez positiva:

(3)A2: “Então, ((é)) ((silêncio)), Passarelli, ela nos apresenta alguns passos pra ajudar o aluno a produzir o texto escrito”.

(4)A2: Aí o quarto passo é: Apresentação do roteiro para sistematizar o processo da escrita ((silêncio)).

Os exemplos acima demonstram outro tipo de silêncio, diferente dos que já analisamos. Ao invés de ser usado como uma tática de distanciamento ou de evitação da fala, nos exemplos (3) e (4) encontramos o silêncio temporário, de hesitação, ou como costumamos chamar, de reticências. Nesses fragmentos a pausa, mesmo que breve, serve como estratégia de polidez positiva, pois com ela os falantes podem retomar na memória o que falarão posteriormente, sem que todos percebam que esqueceu o conteúdo.

O silêncio, nestas análises, refere-se às hesitações, autocorreção ou até mesmo a uma deliberada diminuição no ritmo ou velocidade do discurso, com o propósito de clarificar ou processar algumas ideias que queiram ser exploradas em momento posterior. Isto posto, seria redundante dizer que não teorizaremos sobre a noção de “silêncio” e que nossa intenção é deliberadamente outra. De todo modo, achamos justo inseri-lo enquanto categoria de análise, visto que silenciar significa evitar a fala e essa evitação é premissa importante para a teoria da polidez linguística.

O ato de calar-se também nos direciona a distintos significados, sendo eles positivos ou negativos. Positivo quando é uma evitação de conflito ou uma maneira de refletir sobre algum processo ou conhecimento; e negativo, nos momentos em que falar é preciso para que sejam esclarecidas algumas questões, e o silêncio é resposta negativa.

Esclarecidas estas questões, adiantamos que o seminário 2 não foi representativo desta categoria, somente em três momentos distintos identificamos o silêncio e em todas as situações consideramos tê-lo sido negativo, mas por outro lado, positivo, se pensarmos na estratégia de hesitação. Para não ficarmos apenas nas hipóteses e em análises superficiais, seguem agora os exemplos e suas devidas explicações:

(5)A2: Eu acho tão forte, acho tão profundo, é tão interessante. Então... éééé, ok... (silêncio)...

PA: Você pode até voltar se você quiser.

A2: Ok, é... eu acho que é bom! Eu vou só retomar um pouco aqui, fazer uma adaptação, pra caminhar mais rápido, pegar os pontos mais importantes. Ok (silêncio...)! É...

(6)A2: Como elas se relacionam? Eu estou aqui com um roteiro em mãos... o roteiro ele resgata o que? A?? (Silêncio) A apresentação, que são as informações!

Em (5), A2 tinha acabado de ser advertido por PA, pois sua apresentação estava muito demorada e estava prejudicando o tempo de apresentação de outros colegas. Sentindo-se pressionado, A2 pediu apenas para terminar o conteúdo, rapidamente, e logo após passaria o turno para a colega. Ao tentar continuar sua apresentação, A2 não consegue concluir seu raciocínio que estava prejudicado por causa da advertência tomada. Isto posto, dizemos que o momento de silêncio travado pelo apresentador serviu como estratégia para recuperar o raciocínio, utilizando-se da hesitação para processar em sua mente todos os conteúdos destinados à apresentação.

De fato, quando uma linha de raciocínio é quebrada de forma brusca, dificilmente será recuperada com êxito, acreditamos que em todos os casos sempre haverá a necessidade de uma pausa para que o apresentador possa se recompor, e assim o fez A2. O silêncio, neste caso, não foi a parte negativa, mas a advertência de PA; silenciar foi uma estratégia eficaz para a retomada do turno conversacional.

O exemplo (6), por sua vez, nos mostra claramente hesitação como estratégia para retomada da fala. Assim, depreendemos que hesitar é um processo que garante a intercompreensão no momento da discussão, proporcionando uma melhor progressão textual, apresentada, visto no exemplo acima, como uma desestruturação do discurso oral, mas que na verdade, se firma como marca de efetivação de estratégias comunicativas dos falantes, pois facilitam o processo de compreensão e, portanto, garantem a interação.

5. Considerações finais

Ao longo desta pesquisa observamos que os indivíduos sabem da necessidade de serem cooperativos e corteses uns com os outros quando querem que suas faces sejam construídas e mantidas nas interações. Porém, alguns contextos específicos de interação verbal exigem o

debate de ideias, a confrontação/polemização entre os interlocutores, e até mesmo o silêncio, o que faz com que as faces envolvidas fiquem bastante ameaçadas.

Um desses contextos é o seminário, e, da maneira como analisamos, observamos que várias estratégias de polidez positiva, negativa e indireta contribuíram para que a harmonia ou discórdia interacional surgissem, veiculadas pelo silêncio ocasionado em várias situações.

Acabamos por identificar, ou intensificar, que o ato de calar-se também nos direciona a distintos significados, sendo eles positivos, negativos ou indiretos. Assim, à luz do que observamos nos dados, o silêncio surgiu como uma nova premissa dos três tipos de polidez, funcionando como estratégia positiva e indireta quando se trata de uma maneira para evitar conflito ou uma maneira de refletir sobre algum processo ou conhecimento; e negativa, nos momentos em que falar é preciso para que sejam esclarecidas algumas questões, e o silêncio é resposta negativa.

A imagem que temos, ou tínhamos, de um seminário era a de um espaço em que há reciprocidade na aprendizagem, no qual se trocam ideias e experiências, se realizam atividades inovadoras, se debate, dialoga. Assim, se essa imagem correspondesse, ao menos parcial e imperfeitamente, a uma realidade fixada, o silêncio não faria parte dela.

Referências

- ANDRADE, A. M. Comunicação de má notícia e polidez linguística: a relação médico-paciente no filme *Diário de Motocicleta*. In: *II Simpósio de análise crítica do discurso e VIII Encontro Nacional de interação em linguagem verbal e não-verbal*. São Paulo, 2007.
- BEZERRA, M. Auxiliadora. “Seminário” mais que uma técnica de ensino: um gênero textual. Trabalho apresentado em congresso, 2003. (inédito).
- BROWN, Penélope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987
- FERNANDES, C. A. *Contribuições de Erving Goffman para os estudos linguísticos*. São Paulo, 1997.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do Eu na vida cotidiana*. São Paulo: Vozes, 1985.
- KEBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas. 1991.
- LAKOFF, R. La lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias. In: JÚLIO, M. T. e MUÑOZ, R. (Comp.). *Textos clásicos de pragmática*. Madri: Arco/ Libros, 1998.
- ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio*. Campinas. Editora da Unicamp, 2007
- PINTO, Paulo Gabriel Hilu. *Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade*. Niterói: EdUFF, 1999.
- SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

SILVA, M. C. *Letramento Escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

VEIGA, Ilma P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: _____. (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 13 ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 103-113.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. *Seminários Escolares: Gêneros, Interações e Letramentos*. Recife : Editora Universitária da UFPE, 2007.

_____. O seminário: um evento de letramento escolar. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2005.

O TEXTO ORAL NA SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Caliana da Silva Sousa MEDEIROS⁶⁹
Josilete Alves Moreira de AZEVEDO⁷⁰

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo discutir e analisar como se concretizam atualmente, os gêneros orais em salas de aula do ensino fundamental, nas escolas públicas dos municípios de Caicó e Currais Novos. Baseada na perspectiva teórico- metodológica da Análise da Conversação estabelecemos como objeto de estudo o texto oral e como objetivo geral investigar como a oralidade tem sido incorporada no ensino da Língua Materna, tendo em vista que, a conjuntura de ensino e aprendizagem relaciona-se com as orientações oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Do ponto de vista mais específico, estabelecemos: i) identificar o espaço reservado aos gêneros orais em sala de aula do ensino fundamental; ii) analisar os planos de aula dos professores, no intuito de verificar como a modalidade oral é entendida e praticada no contexto escolar e iii) identificar nas estratégias argumentativas contidas nas respostas dos docentes sobre sua prática com os gêneros orais. Como aportes teóricos tomamos os estudos da Análise da Conversação de Sacks, Schegloff e Jefferson (1972), Marcuschi (1986, 1993, 2001, 2002, 2008), Fávero, Andrade, Aquino (2005), Elias (2011), Azevedo (1997), Antunes (2003, 2007, 2009, 2010), dentre outros. Acreditamos que a pesquisa mostrou-se relevante, na medida em que, contribuiu para compreender o ensino da oralidade em sala de aula. Em adição, colabora para se refletir sobre a necessidade dos professores de escolas públicas, buscarem subsídios e informações que auxiliem as práticas pedagógicas sobre o ensino da modalidade oral, tomando o texto oral como objeto de ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Texto oral. Oralidade. Oralidade e ensino

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa, a partir de um estudo voltado para Análise da Conversação, investigar como ocorre o ensino da oralidade em sala de aula e como os gêneros orais são inseridos como objetos de ensino da Língua Portuguesa para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Para tal finalidade exporemos as concepções teóricas que fomentaram os estudos da oralidade e que estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), uma vez que considera que o ensino fundamental da Língua Portuguesa deve atentar para os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos de modo que tornem-se aptos a “expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato” (BRASIL, 1998, p. 59)

⁶⁹Graduanda do Curso de Letras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas. Bolsista de Iniciação Científica. (UFRN/ DLC/ REUNI). E-mail: calianamedeiros@hotmail.com.

⁷⁰Prof. Dr^a do Departamento de Letras do Ceres da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN. Coordenadora e pesquisadora na área da Análise da Conversação com o texto oral e ensino. E-mail: josileteazevedo@yahoo.com.br.

A partir dessas reflexões, faz-se necessário um estudo no qual apresentaremos a organização dos aspectos metodológicos para em seguida procedermos às análises dos planos de aulas e das entrevistas dos professores informantes, estabelecendo conexões entre as teorias bases no intuito de comparar, relacionar e refletir acerca dos argumentos dos docentes sobre a prática do texto oral em sala de aula.

2. Organização dos aspectos metodológicos

2.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a modalidade oral é incorporada e desenvolvida como objeto de ensino, pelos professores da rede pública do nível fundamental, tendo em vista que, a conjuntura do processo de ensino e aprendizagem precisa relacionar-se com as orientações oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Do ponto de vista mais específico, estabelecemos: i) identificar o espaço reservado dos gêneros orais em sala de aula; ii) analisar os planos de aula dos professores no intuito de verificar como a modalidade oral é entendida e praticada no contexto escolar; iii) observar as estratégias argumentativas nas respostas dos docentes sobre os gêneros orais .

2.2 Seleção e coleta de dados

Com a finalidade de alcançarmos os objetivos propostos, construímos um instrumental de coleta de dados a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada, pautada nos objetivos e conteúdos, dos planos de aula dos professores de Língua Portuguesa, envolvendo os gêneros orais com o propósito de analisar, comparar e estabelecer relações com as respostas dadas pelos docentes.

Para tanto, desencadeamos a nossa pesquisa a partir dessas questões:

- Quais os gêneros orais que prioriza?
- Quais as estratégias que emprega para trabalhar o texto oral?
- Quais elementos da organização do texto oral são utilizados para possibilitar a coesão e a coerência do texto falado?
- Como é trabalhada a relação fala/ escrita? Modalidades opostas ou no *continuum*?
- Que tipo de atividade desenvolve para favorecer a compreensão dos alunos com relação às especificidades do texto oral em relação à escrita?

A etapa da coleta de dados foi desenvolvida nas escolas municipais e estaduais das cidades de Currais Novos e Caicó estado do Rio Grande do Norte. Com a finalidade de organizarmos os dados, realizamos a codificação dos instrumentais e dos informantes, haja vista que indicamos no texto alguns fragmentos das falas dos informantes que consubstanciam as análises, conforme especificamos no quadro abaixo:

Codificação dos informantes	Definição
TEP 01, TEP 02, TEP 03, TEP 04, TEP 05, TEP 06, TEP 07, TEP 08, TEP 09, TEP 10, TEP 11, TEP 12, TEP 13, TEP 14, TEP 15	Transcrição da entrevista com o professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,15 referente aos planos de aula.
EP 01, EP 02, EP 03, EP 04, EP 05, EP 06, EP 07, EP 08, EP 09, EP 10, EP 11, EP 12, EP 14, EP 15	Entrevista com professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,15
PI 01, PI 02, PI 03, PI 04, PI 05, PI 06, PI 07, PI 08, PI 09, PI 10, PI 11, PI 12, PI 13, PI 14, PI 15	Professor informante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, 11, 12, 13, 14, 15
PC 01, PC 02, PC 03, PC 04, PC 05 PC 06, PC 07, PC 08, PC 09, PC 10 PC 11, PC 12, PC 13, PC 14, PC 15	Professor colaborador 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
Fragmentos	Trechos das falas dos professores informantes
Negrito	Destaque nas falas dos professores informantes contidas nas entrevistas

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

3. As concepções teóricas sobre o estudo da oralidade

Conforme Elias (2011) a vida em sociedade permite o conhecimento e o reconhecimento de duas modalidades de produção linguística, a oral e a escrita. Nessa perspectiva os PCN (1998, p. 59) enfatizam que “as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente.” A partir das orientações desse documento, convém verificar como vem sendo desenvolvida a diversidade dos gêneros, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Dessa forma, o critério analítico a ser considerado nesta pesquisa, é a investigação de como os gêneros orais são organizados em objeto e conteúdo de ensino de Língua Portuguesa. A proposta oficial vigente no país considera que,

(...) não é possível aprender a analisar e a refletir sobre a língua sem o apoio da língua oral, ou da escrita. Dessa forma, a inter-relação dos elementos de um bloco, ou entre blocos, é determinada pelo objeto da aprendizagem, configurado pela proposta didática realizada pelo professor. (PCN, 1998, p. 80).

Nessa perspectiva, iremos desenvolver a análise, à luz do documento oficial vigente, qual seja os PCN (1998), cuja finalidade é orientar os professores no que compete à referência curricular nacional para o ensino fundamental.

A pesquisa pauta-se nos estudos da Análise da Conversação, tomando os aportes teóricos contidos nos trabalhos de Sacks, Schegloff e Jefferson (1972) considerados como pioneiros desta área da Linguística. Além de recorrer às pesquisas de Marcuschi (1991, p. 5) que apresenta três motivos essenciais para o estudo da modalidade oral:

(...) Em primeiro lugar, é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes.

Entendemos, portanto, que a fala é a mais autêntica forma de interação social onde estão presentes vários aspectos associados como idade, sexo, os papéis sociais, o grau de instrução, dentre outros.

Sendo assim, é imprescindível entender que “a conversação é sempre resultante de uma atividade interpessoal desenvolvida entre pelo menos dois indivíduos em situação face a face, dentro de uma configuração contextual [...]”. (ELIAS, 2011, p. 18), no qual os fatores extralinguísticos e metalinguísticos, integram à entonação da voz, expressão corporal e facial, como forma de complementar o desenvolvimento das ações comunicativas.

Assim, conforme as considerações acima, a pesquisa visa identificar como o estudo da oralidade é engendrado ao lado da escrita, no contexto escolar, como conteúdo de ensino para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Sob o enfoque do contexto escolar, Marcuschi (2002, p.23) tece considerações acerca dessas duas modalidades, apontando que “o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita.” Compreendemos, portanto, que cada uma destas modalidades apresenta especificidades diferentes, porém, tanto a oralidade quanto a escrita estão em consonância com as relações de aproximação entre elas.

4. A visão dos professores informantes sobre o texto oral

Segundo Marcuschi (2002, p.19), viver em uma sociedade na qual “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas,” faz com que se considere que “a oralidade é a principal modalidade de comunicação utilizada por todos nós quando interagimos, seja em uma conversa informal com outras pessoas, seja em um seminário para um público específico.” (LEAL & GOIS, 2012, p. 181).

Nesse sentido, desenvolvemos uma análise acerca das respostas dos docentes contidas nas entrevistas realizadas, no intuito de comparar as relações existentes entre elas e a prática pedagógica dos docentes sobre a incorporação dos gêneros orais.

Nessa perspectiva, podemos constatar nas falas dos professores informantes, os seus posicionamentos sobre a modalidade oral, como exemplifica o fragmento abaixo:

Fragmento 1 – Fala de PI - 01:

PI : bom (+) **a oralidade explorada em sala de aula (+) acontece de várias**

- 1. formas (+) eh:: (+) com a leitura de alguns TEXTOS (+) as vezes em**
- 2. voz ALTA (+) distribuído (+) ao longo da turma uma pessoa lê cada /**
- 3. um parágrafo para cada pessoa (+) existe também leitura da da::**
4. produção escrita (+) quando as vezes acontece (++) as vezes é
5. apresentada é feita a leitura em sala de AULA (+) eh:: (++) como o
6. livro prioriza muito a parte/ a narrativa... todo livro eh:: (+) do oitavo
7. ano é feito (++) é construído com base no texto narrativo e
8. basicamente (+) são duas unidades voltadas pra narrativa de ficção de/
9. a narrativa fantástica/ de histórias assombradas coisas do gênero (+)
10. então tende muita oportunidade (+) assim (+) deles fazerem/ falarem
11. né? em alguns casos que eles conhecem (++) é basicamente dessa
12. forma

Nesse fragmento percebemos que a oralidade é entendida pelo docente PI, como a verbalização da leitura, ou seja, o professor informante associa a fala do aluno “com as leituras de alguns textos às vezes em voz alta”. Tendo em vista que, a compreensão da leitura e a exposição do entendimento desses alunos são primordiais para aquisição do conhecimento. Nesse aspecto, Fávero, Andrade, Aquino (2012, p. 24) esclarece que

O desenvolvimento do texto falado está diretamente ligado ao modo que a atividade interacional se organiza entre os participantes. Essa organização resulta de decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos cognitivos e culturais, tomadas durante o curso da conversação.

Compreendemos, então, que após uma leitura realizada, é essencial que o aluno interprete e associe o seu juízo aos seus conhecimentos prévios, e a partir disso, desenvolva na fala, os seus julgamentos diante do texto abordado.

Desse modo, entendemos que o professor informante se contradiz com relação ao texto oral. Podemos perceber esse equívoco através da transcrição acima sobre o entendimento da oralidade em sala de aula, como também, através de seu plano de aula que “considera o aluno como um ‘usuário da língua’, e a partir disso, procura desenvolver a capacidade de empregá-la adequadamente nas diversas situações de comunicação oral e escrita” (PC- 01, p.2).

Assim, percebemos, portanto, que a metodologia utilizada pelo docente em sala de aula, não condiz com os seus objetivos específicos, pois, trata-se apenas de “uma leitura em voz alta”, deixando de lado o uso da linguagem, como forma de ampliar a capacidade comunicativa do aluno, mesmo porque a interpretação e a compreensão textual fazem parte desse processo.

No segmento a seguir produzido por (PI – 02), a concepção do trabalho como a oralidade constrói-se a partir do “gênero do discurso”. Vejamos:

Fragmento 2 – Fala de PI - 02:

PI: **o gênero do discurso** (++) **que a gente trabalhacom** com (+) eles é::

1. através de reCADos (+) avisos que eles TRAZem (+) de CASA:: (+) do
2. dia- a- dia deles (+) do cotidiano

Para entendermos melhor essa concepção ilustrada na fala do professor informante, Brandão (2003, p. 38), apresenta uma percepção de gêneros sobre o ensino da língua materna:

Só que um gênero não é uma forma fixa, cristalizada de uma vez por todas e que deve ser tratado como um bloco homogêneo. E é esse o equívoco que cometem algumas das abordagens pedagógicas. O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica.

A partir dessa reflexão sobre a apreciação de gêneros, alcança-se que, o professor informante compreende que o “gênero do discurso” abrange apenas a conversa espontânea do dia-a-dia de forma cristalizada.

Nessa visão, constatamos que o professor informante, de maneira confusa, apresenta uma concepção incoerente do que se entende por “gênero do discurso”, apesar de conhecer as orientações oficiais e de planejar as aulas pautadas na linguagem oral. Desse modo, percebe-se, portanto, que em sua prática pedagógica o texto oral é pouco abordado. Além disso, esse entendimento se dá de maneira obscura sobre a noção de gêneros do discurso. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 262) esclarece que

[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que cada discurso apresenta suas particularidades e que a fala deve adequar-se aos variados contextos, haja vista que em se tratando da esfera escolar, o professor informante precisa criar condições para que o alunado possa diferenciar e reconhecer as situações reais para desenvolver suas aptidões comunicativas. Cada contexto proporciona condições diferenciadas em que a oralidade se revela adequadamente para cada tipo de situação.

Para Elias (2011, p.17) todo discurso se desenvolve em determinado contexto situacional. Durante o processamento da fala, o contexto não precisa ser explicitado, pois ele está no entorno, suprindo muito do que pode ser recuperado. Os interlocutores fazem inferências e estas ficam/são linguisticamente marcadas na superfície da conversação.

Os exemplos 3, 8 e 10, a seguir, apresentam as concepções dos professores informantes acerca do texto oral e como são desenvolvidas as práticas em sala de aula.

Fragmento 3 – Fala de PI – 03:

PI: **acredito que a leitura compartilhada é uma estratégia:: (+)**

1. primeiro (+) o aluno que tem vergonha de ler um texto por inteiro (+)
2. assim (+) diante dos colegas (+) **fazendo a leitura compartilhada ele**
3. **consegue (+)** nem que seja só um parágrafo (+) certo? **mesmo que**
4. **leia baixinho (+) mas ele tá lendo (+) ele tá trabalhando a sua**
5. **oralidade (+)** certo? esse já é uma / já é um exercício pra questão do
6. do seminário pra apresentação (+) porque quando toda turma tá em
7. silêncio e só ele **LENDO (+) ele escutando a sua VOZ (+)** ele já
8. vai perdendo aquela inibição (+) de uma futura apresentação de um
9. seminário (+) pelos menos essa é:: (+) é a minha visão

Fragmento 4 – Fala de PI – 08:

PI: **a gente faz leitura compartilhada** e algumas rodas:: de conversas né?

1. fazemos sempre alguma:: atividade envolvendo leitura

Fragmento 5 – Fala de PI – 10:

PI: as estratégias que utilizo são sempre voltadas à coletividade (+) e

1. **participação nas leituras compartilhadas de textos (+) relacionados ao**
2. **tema da unidade em estudo**

Nesses segmentos os professores informantes apresentam uma visão totalmente equivocada sobre o ensino da oralidade, associando a ‘leitura compartilhada’ como estratégia para desenvolver a fala dos alunos. Desse modo, os docentes entendem que a ‘leitura compartilhada’ é um meio de favorecer o exercício da fala no contexto escolar. No entanto, essa ação pedagógica na qual desenvolvem em sala de aula, não corresponde com a proposta educacional vigente sobre o texto oral.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender que a prática da “leitura envolve interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão” (BRASIL, 1998, p.58) para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno dentro e fora da sala de aula. Sendo que, para ler, compreender e atribuir sentido ao texto é necessário um processo contínuo no qual o professor deve proporcionar na instituição escolar.

Nesse sentido, consideramos, que a ‘leitura compartilhada’ na visão e na ação pedagógica dos professores informantes, nos exemplos, 3, 8 e 10, não favorecem aos alunos, uma compreensão daquilo que foi lido em sala de aula como meio de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, tendo em vista “que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos.” (ELIAS, 2011, p. 14).

Se considerarmos a proposta contida nos PCN (1998) na qual se encontra a visão de ensino da oralidade, conforme apresentada a seguir, entendemos que

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p.67)

Assim sendo, acreditamos que a escola deve criar as condições necessárias, no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de proporcionar aos estudantes, conhecimentos e habilidades que desenvolvam nas situações reais de comunicação. Portanto, é imprescindível que os professores trabalhem os conteúdos, integrando as modalidades (oral e escrita) como formas de contemplar mutuamente os diversos gêneros para aprimorar e desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos.

5. Considerações finais

Após a realização deste trabalho, constatamos que, o ensino da oralidade é pouco praticado no nível fundamental das escolas públicas do município de Caicó e Currais Novos. Apesar de verificarmos em alguns planos de aulas, dos docentes, a alusão às orientações sobre o ensino do texto oral, percebemos que nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, a modalidade oral não aparece efetivamente. Isso nos traz um dado bastante preocupante porque percebemos que os professores apresentam uma certa confusão teórico-metodológica, quando realiza as atividades orais, principalmente, a “leitura compartilhada” em “voz alta”, entendendo-as como meio de trabalhar a fala dos alunos, equivocando-se em seus procedimentos didáticos e esquecendo-se, inclusive, de que promover a leitura segundo Andrade (2010, p. 4) “implica vencer as etapas da decodificação, da inteligência para se chegar à interpretação e, posteriormente, à aplicação.” E não apenas a oralização da escrita.

Nessa perspectiva, compreendemos então, que após a realização de uma leitura seja compartilhada ou individual, é necessário que se tenha uma compreensão acerca do que foi lido, associado aos conhecimentos prévios e ao contexto real de cada aluno, para posteriormente, atribuir sentido ao texto.

Desse modo a “leitura compartilhada” em “voz alta”, conforme as concepções dos professores informantes servem apenas, para verbalizar o texto escrito, de modo que o aluno não desenvolve uma reflexão e entendimento do texto lido. Na mesma proporção, o estudo do texto

oral é desigual ao valor atribuído à escrita. Assim, compreende-se que as duas modalidades (oral e escrita) são trabalhadas de forma diferenciada.

Nessa perspectiva, o professor deve desempenhar o trabalho da oralidade em conformidade com a escrita, de modo a explicar que “falar publicamente, com objetivos definidos, também é parte integrante da nossa vida em sociedade.” (LEAL & GOIS 2012), sendo necessário, portanto, abrir espaço para trabalhar com os gêneros orais no contexto escolar, como também com as especificidades da estruturação e organização do texto oral, pautado nos aportes teóricos da Análise da Conversação.

Em suma, percebemos que o presente estudo oportunizou-nos a reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas no contexto da sala de aula do ensino fundamental em relação à oralidade. Além disso, ajudou-nos a verificar que o texto oral, ainda, não se concretizou como objeto de ensino de Língua Materna, haja vista que a ênfase no texto escrito ocupa a totalidade do programa desenvolvido pelos docentes. Acreditamos desse modo, que há um comprometimento do objetivo principal do ensino de língua, que é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, interferindo, portanto, na melhoria da qualidade do ensino fundamental em escolas públicas.

Referências

- ANDRADE, Maria Margarida de. A importância da leitura. In:_____. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed.- São Paulo: Atlas, 2010, p.3- 4.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. 7. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **Aspectos da conversação infantil**: organização tópica, argumentação e relação interpessoal. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 1997.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N (coord.) **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. – 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261- 269 – (Coleção biblioteca universal).
- ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino da língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. In: _____. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. Texto mimeografado, 1993.

_____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G.A simplest systematics for the organization of turn for conversation. In: SHENKEIN, J. (ed.). **Studies in the organization of conversational interaction**. New York: Academic Press, 1972, p. 7-55.

AULAS DE REDAÇÕES: LIMITAÇÕES E ARTIFICIALIDADES

Eduarda de Fátima Dantas VIDAL¹ (DLA – UEPB)
Renato de ARAUJO⁷¹ (DLA – UEPB)
Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa⁷² (DLA – UEPB)

Resumo: A escrita é um instrumento fundamental na vida e formação do cidadão, e por ser importante na sociedade, tem sido alvo de pesquisas para muitos estudiosos da área, tendo em vista o modo como está sendo praticada. Dessa forma, o nosso trabalho tem o objetivo de refletir sobre a artificialidade do ensino da escrita na escola, pois, as aulas de redação são estudadas de forma desigual, uma vez que, estudar língua portuguesa é consiliar gramática, literatura e produção textual, tornando as aulas de língua materna melhor distribuídas, criando interdisciplinaridades entre elas. Na tentativa de entender melhor esses problemas, foi realizado, através de entrevistas e conversas com alunos e professor, uma pesquisa exploratória em uma escola da rede pública para investigar se o modo de ensino da escrita adotado no ensino de produção textual é visto como dom, produto ou processo. Nossa análise está pautada nas teorias de autores como Garcez (2002), Antunes (2003), Geraldi (2007) e Sercundes (2000), que têm em comum, a visão de escrita como um processo demorado que exige reescrituras bem como destino para o texto, o que contraria com o resultados encontrados, pois, as aulas de redações, que presenciamos, foram embasada numa escrita como produto.

Palavras-chave: Escola; Redação; Artificialidade.

1. Introdução

Ler e escrever são duas práticas importantes na sociedade globalizada em que vivemos. Hoje, uma pessoa que não domina nenhuma dessas habilidades, pode sentir dificuldades no seu cotidiano como, por exemplo, em fazer um bolo, sacar um pagamento, pegar um ônibus, conversar com alguém via internet, assinar um documento qualquer etc. A todo o momento estamos sujeitos a viver experiências simples como essas e, se não tivermos o conhecimento necessário para ler e entender um texto, corremos o risco de nos enganarmos ou sermos enganados.

O objetivo do presente artigo é refletir sobre as artificialidades no ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa, uma vez que as aulas de “redação” são ministradas de forma desigual, pois, prioriza a gramática e a literatura deixando um pouco de lado a escrita. Devemos conciliar a literatura, gramática e escrita nas aulas de língua portuguesa tendo em vista a importância do alunado desenvolver habilidades nesses três campos para melhor participar das atividades comunicativas humanas.

Tendo em vista esse problema nas salas de aula, já estudados e apontados por alguns teóricos, e na tentativa de entender a causa desse fenômeno, tomamos como objeto de estudo observações de aulas de redação, de uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública, na cidade de Fagundes – PB, com o intuito de, através de entrevistas com o corpo docente e discente, fazer uma pesquisa exploratória sobre como está sendo desenvolvido o ensino da escrita nas escolas. Observamos o total de cinco aulas de redação para verificar se a

⁷¹ Alunos do curso de letras português da UEPB.

⁷² Orientadora e professora da UEPB.

concepção de escrita abordada pela professora ao lecionar era vista como dom, produto ou processo.

Diante desse fenômeno que se repete a cada dia na sociedade, buscamos suportes teóricos em Garcez (2002), Antunes (2003), Geraldi (2007) e Sercundes (2000), estudiosos preocupados com o ensino de português na escola que defendem a ideia de que não produzimos um texto de uma hora para outra. Escrever é um processo que exige paciência, tempo e dedicação porque sempre se tem algo a ser mudado no texto.

Para desenvolver esse estudo partimos da seguinte inquietação: “Qual a concepção de escrita que o professores, da escola cuja pesquisa foi realizada, ao trabalha-la em sala de aula?” Tentamos buscar respostas a essa pergunta e percebemos que, na escola em que fizemos a pesquisa, a professora adota uma escrita como produto, pois os alunos primeiro eram preparados com leituras de vários textos para depois escreverem um outro texto, sem nenhuma preocupação com a reescrita, suporte ou destino do texto.

2. A escrita como interação social

As escolas são as grandes responsáveis pela educação dos filhos do cidadão brasileiro e, junto com os pais, cuidam da formação de futuros médicos, advogados, professores etc., de nosso país. Mas será que ela está fazendo o seu trabalho de maneira correta com relação ao ato de escrever? Será que os alunos estão sendo preparados para a vida? Na tentativa de dar as pessoas esse conhecimento para viver melhor, como diz o escritor e educador Rubem Alves (2011), bem como conseguir resolver problemas sem muitas dificuldades, criaram a escola que, hoje, assume o papel de preparar as pessoas para escreverem “bem”, com o intuito de serem aprovadas em vestibulares e concursos públicos, e assim, conduzir os alunos a fazerem “redações” em vez de produção textual.

Na escola, o aluno sempre está em contato com a leitura e a escrita que, em vez de serem abraçados com entusiasmo, estão sendo repulsivos para alguns estudantes. Por que será que os aprendizes não sentem prazer em ler e escrever? Segundo Geraldi (2000, p. 90), “nas escolas não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso é nada mais de que simular a leitura.” Esse autor faz uma crítica ao modo como é trabalhada a leitura nas escolas e, em sua visão, percebe-se que a escrita serve apenas para atender as necessidades de responder atividades de compreensão o que desestimula o interesse do aluno por ler e escrever.

Conceituamos linguagem como um lugar de interação, onde os sujeitos se constituem pelo processo de interlocução. Portanto, a leitura, as análises linguísticas e as produções textuais são práticas interligadas com a linguagem. É nas produções textuais, portanto, que daremos ênfase, uma vez que ela é vista pelos alunos como “cruel”, quando na verdade é só uma vítima da escola.

As produções textuais, feitas nas escolas públicas, em sua maioria, são produzidas com mais frequência em séries do 3º ano Médio, visando o aluno que prestará vestibular (enfocando estruturas e corrigindo erros gramaticais).

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que querem partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. (ANTUNES, 2003, p. 45)

O espaço dado às produções textuais é mínimo e quando é realizado, fica limitado apenas à sala de aula. Garcez (2002), resalta que é através da escrita que relacionamo-nos com os outros, mas na realidade da escola, que outro seria esse? Seria apenas o professor que irá corrigir o texto de seus alunos, decepcionado por estarem mal redigidas? O aluno, ao receber sua redação corrigida, mal olha para ela, por dali não se espera mais nada. Por muitas vezes, o professor não instiga o aluno a reescrever seu próprio texto, fazendo-o ter consciência que escrever é um processo trabalhoso, pois a cada dia estamos aprendendo coisas novas e o que era encantador, hoje já não pode o ser mais. Mas, infelizmente, a função do exercício da escrita na escola é proposta, apenas, para a aplicabilidade de uma nota.

Outro ponto que não podemos deixar de mostrar é o destino que o texto ganha. Sabemos nos comunicamos através de gêneros textuais, pois, como diria Marcuschi (2008) isso seria impossível sem o uso de um texto. Com isso, se torna óbvia a noção de que sempre que escrevemos, falamos os fazemos para alguém. Por isso, é indispensável, na escola, dizermos para nossos alunos, ao solicitarmos uma texto escrito, deixar claro quem é o leitor. Geraldi (2006), defende a importância de atribuir um destino aos textos que não seja os de pararem nos cestos de lixo depois de corrigidos.

É preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele. (GERALDI, 2006, p. 59)

Escrever sem saber qual seu destino, torna-se uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve se adequar. Não podemos escrever para “ninguém” porque isso seria inlógico, pois, escrever significa interagir com o outro, e por que não trabalhar essa realidade com nossos alunos? O professor deve ser criativo e forjar situações comunicativas em que os alunos possam interagir com o outro utilizando a escrita, desse modo, o aluno começará a enxergar sentido no que se está sendo ensinado na escola.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, Apud ANTUNES, 2003, p. 47)

O professor não pode, sob hipótese alguma, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, porque seu público se sentirá encomodado ao se deparar com essa proposta artificial na qual não consegue enxergar sentido por fugir do contexto socio-histórico-cultural não só dele mas também de toda comunidade escolar, pois, utilizamos a escrita para comunicar algo a alguém. O “outro” sempre está presente na produção de texto do “eu”. E diante de tantas situações comunicativas envolvendo o uso de diversos gêneros textuais que podem ser trabalhados em sala de aula, por que o professor se limita a criar uma situação

comunicativa fictícia, em que ignora a atuação de sujeitos? Talvez a sua concepção de escrita seja um pouco ultrapassada, e leve nossos alunos a escrever do nada, para nada, e para ninguém.

Além disso, é preciso conscientizar nossos alunos que escrever dá trabalho, por isso não escrevemos um bom texto de uma hora para outra, muito tempo, paciência e insistência fazem parte desse processo de produção textual. Concordamos com Garcez (2002), quando diz que o texto nunca está pronto, sempre precisa ser submetido a uma leitura cuidadosa, modificando, acrescentando, retirando palavras ou frases que julgamos não serem dignas de emprego em determinadas posições no texto.

3. O descaso da escola para com o ensino de redação

No dia 22 de setembro de 2011, pedimos permissão a professora de português, que lecionava em uma turma de 3º ano do ensino médio numa escola da rede pública da cidade de Fagundes – PB, para que suas aulas de produção textual pudessem ser observadas por nós. No primeiro momento, ela falou que por ensinar gramática, literatura e produção textual talvez não pudesse ajudar porque estava concluindo assuntos de gramática e de literatura, mas, iria pensar, e se caso não prejudicasse as suas aulas, prepararia uma aula de produção textual para essa ocasião.

Essa posição da professora, denuncia uma intuição cuja escrita é menos relevante que o ensino de gramática e literatura. Não se dar muita importância a esse ramo, deixando-o de lado para fazerem outras coisas que julgam ser “mais importantes” para o aluno passar em vestibulares e concursos. Não estamos propondo o abandono a gramática e a literatura, pelo contrário, eles também fundamentam a formação do cidadão. Mas a escrita, como diz Antunes (2003), “é uma atividade de expressão de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir”. Portanto, esse escrever, não é mais, nem menos importante que outras atividades humanas, mas está presente na maioria delas. Por isso, o exercício da escrita na escola, não pode ser marginalizada, pois convivemos a todo momento com ela, e se não praticarmos com frequência, será difícil alcançar os objetivos pretendidos⁷³, pois ela possui uma relação íntima com as práticas sociais do mundo moderno.

Todo ato de escrita é uma prática social. Não se escreve por escrever. A escrita tem um sentido e uma função [...] Para nós, vale o escrito. Pela escrita estamos atuando no mundo, estamos nos relacionando com outros e nos constituindo como autores, como sujeitos de uma voz. (GARCEZ, 2002, p. 8)

Numa conversa espontânea com uma aluna, ela revela que há na escola apenas um profissional para dar conta de gramática, literatura e produção textual e, segundo ela, isso prejudica muito as aulas de produção textual, pois o tempo reservado para a mesma é pouco, sacrificando a maior parte do conteúdo programado, de redação para o ano letivo. “A escola dedica um tempo muito pequeno para a produção de textos, e isso pode prejudicar os alunos”, afirma a aluna. Assim, como podemos nos constituir como dono de uma voz social para interagir

⁷³ A prática de escrita é um ato muito importante, pois é através dela que entramos em contato direto com o mundo. Por isso, devemos orientar nossos alunos ao conhecimento/uso dos diversos gêneros textuais que estão presentes no seu dia-a-dia e desenvolver a competência de saber que cada situação comunicativa exige um gênero de texto diferente e, conseqüentemente a linguagem também muda.

com o mundo como afirma Garcez? Esse ato faz parte da vida de todo ser humano, e é fundamental para que o mundo possa ter mais sentido para os sujeitos.

Por outro lado, o fato da escola ter apenas uma profissional que saiba organizar o tempo para ensinar essa três áreas é muito vantajoso, porque ele vai saber articular gramática, literatura e produção de textual, relacionando-os de modo que não corra perigo do aluno perder o gosto por nenhuma dessas disciplinas. Se numa aula de gramática são utilizados trechos de obras literárias de um determinado autor, pode acontecer do aluno, se não gostar de gramática, desgostar-se também de literatura.

3.1. As aulas de redação

No dia 25, a professora concedeu a permissão para a observação das aulas dos dias 29 de setembro e 03 de outubro, sendo que seriam as outras três dando total de cinco aulas. No primeiro dia, a professora iniciou apresentando o tema que iria ser trabalhado nas próximas aulas daquela semana e uma atividade para que os alunos, em dupla, escrevessem o que entendiam sobre o tema que seria explorado (preconceito), gerando uma discussão acerca do assunto.

O tema era amplo e deixava os alunos livres para escolherem falar sobre o tipo de preconceito que quisessem, seja ele racismo, preconceito contra os migrantes, e mulheres etc., já que vivemos numa sociedade heterogênia onde as pessoas se diferem das outras pelo modo de se comportar, de se vestir, opção sexual, cor de pele etc., e a atividade proposta levaria o aluno a expor suas ideias e opiniões acerca do tema.

No segundo dia, foi retomado a discussão das ideias da última aula e, logo após, fizeram o que a professora chamou de “comentário espontâneo e geral da turma”, lendo o que escreveram. Em seguida a mesma faz uma retomada do gênero já trabalhado em sala (editorial) e, como já se aproximava das provas do ENEM, o foco principal foi a dissertação. Com isso, a professora mostrou a estrutura dessa tipologia textual e, em seguida, entregou aos alunos um texto (mestiço), com os parágrafos desordenados e pede para que eles os ordenem segundo a estrutura de um texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Os resultados foram insatisfatórios, pois apesar do texto ter sido muito extenso, a professora limitou-se apenas nas explicações quanto à tipologia. Ela deveria ter escolhido trabalhar com um texto menor que pudesse facilitar a identificação de sua estrutura. Feita a correção da atividade, o próximo passo seria, enfim, a produção textual.

4. Escrita: dom, produto ou processo?

Muitas vezes, os alunos são postos mediante à situações que exigem a produção de textos sem nenhuma preparação prévia envolvendo atitudes de pesquisas, sobre o conteúdo trabalhado, ou sem conexão com o contexto sócio-histórico-cultural do aluno, ignorando que a escrita é uma prática social, como afirma Garcez (2002), que nos conecta com o mundo, estabelecendo uma relação de comunicação entre os falantes. Por isso, devemos considerar que quando escrevemos, o fazemos para alguém, ou seja, sempre estamos pensando num sujeito social para quem o texto se destina, e em todo um contexto de produção para elaboração de um texto adequado a determinada situação de uso. E nesse processo de adequação do gênero e linguagem ao destinatário que é preciso muito trabalho para aperfeiçoamento do texto através da reescrita.

Ao continuar as aulas, a professora apresentou um comando da redação do ENEM 2007, trazendo poucos textos e imagens para auxiliar na escrita dos alunos.

Figura 1

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Ninguém = Ninguém
Engenheiros do Hawaii

Há tantos quadros na parede
há tantas formas de se ver o mesmo quadro
há tanta gente pelas ruas
há tantas ruas e nenhuma é igual a outra
(ninguém = ninguém)
me espanta que tanta gente sinta
(se é que sente) a mesma indiferença

há tantos quadros na parede
há tantas formas de se ver o mesmo quadro
há palavras que nunca são ditas
há muitas vozes repetindo a mesma frase
(ninguém = ninguém)
me espanta que tanta gente minta
(descaradamente) a mesma mentira

todos iguais, todos iguais
mas uns mais iguais que os outros

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

Todos reconhecem a riqueza da diversidade no planeta. Mil aromas, cores, sabores, texturas, sons encantam as pessoas no mundo todo; nem todos, entretanto, conseguem conviver com as diferenças individuais e culturais. Nesse sentido, ser diferente já não parece tão encantador. Considerando a figura e os textos acima como motivadores, redija um texto dissertativo-argumentativo a respeito do seguinte tema.

O desafio de se conviver com a diferença

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.
- A redação deve ser passada a limpo na folha própria e escrita a tinta.

ENEM 2007 PROVA 1 - AMARELA - PÁGINA 1 ENEM 2007

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2007/2007_amarela.pdf

Na figura 1, temos o comando de redação do ENEM 2007, 2ª etapa, que foi introduzido por imagens de pessoas brancas, negras, velhas, índios, crianças, pobres e ricos e a letra das duas músicas, “Ninguém = Ninguém” de Engenheiros do Hawaii e “Uns Iguais Aos Outros” de Titãs, expressando opiniões distintas, sendo que esta defende que os homens são iguais, e a primeira prega a diferença existente entre as pessoas.

Na proposta de redação acima apresentada, são fornecidos alguns textos com poucas informações e imagens, pressupondo-se que o aluno já sabe a respeito do tema e não precisa ler nenhum material que sirva de apoio para a elaboração do texto. Neste caso, a proposta apresentada pela professora deixa a entender uma escrita como dom.

4.1. Leitura, exercícios e escrita

Depois de apresentada a proposta de redação, seguiu-se uma série de atividades elaboradas com o intuito de fazer a turma refletir sobre o assunto e explorar textos contendo informações que podem dar sustento aos argumentos contribuindo para a realização da atividade final, a produção do texto.

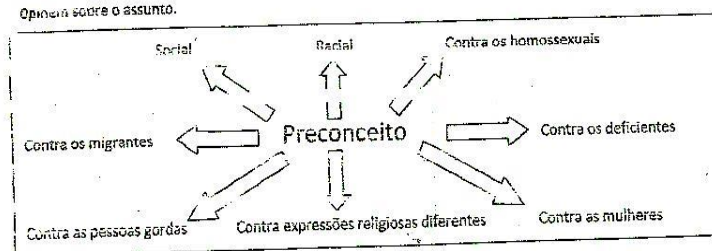
Figura 2

Disciplina: Língua Portuguesa

Assunto: O texto dissertativo-argumentativo

Atividade em dupla

Leia com atenção o quadro a seguir. Nele foram expostas algumas formas de preconceito. Escolham uma e opinem sobre o assunto.



Fonte: Material fornecido pela professora.

Na figura 2, tem a palavra “preconceito” centralizada no meio da tabela, e na periferia os seus tipos: social, racial, contra os homossexuais, deficientes, mulheres, gordos etc. A partir dessa tabela, foi pedido que, em dupla, escolhessem uma dessas formas de preconceitos para desenvolvê-lo em escrito para depois reproduzi-lo oralmente, expressando os conhecimentos que já tinham sobre o assunto. E, para complementar os conhecimentos foram debatidos em sala de aula outros textos com a mesma finalidade; adquirir conhecimento sobre tema.

Com isso, fica evidente o uso de leituras de vários textos bem como resoluções de exercícios com o intuito de adquirir conteúdo para a exposição do mesmo no texto dissertativo argumentativo que foi produzido. Assim, podemos detectar, nesses conjuntos de exercícios e atividades realizadas pela professora na turma, fortes marcas de uma concepção de escrita como produto, uma vez que utiliza textos como pretextos para construção de outros textos.

A escrita como produto são produções de um leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, enfim cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito. (SERCUNDES, 2000, p. 78).

A iniciativa de promover a leitura de textos diversos bem como resolução de exercícios para melhor compreendê-los é muito importante para a construção de um texto bem fundamentado que tenha qualidade no seu conteúdo, afinal, só produzimos textos, escritos ou orais, se tivermos o que escrever ou falar. Por isso, a estratégia da professora é muito eficaz porque fortalece os conhecimentos dos alunos, fazendo-os se sentirem mais seguros no ato da escrita. Mas, por outro lado, é falha, pois ignora três aspectos fundamentais no processo da escrita: destinatário, suporte e reescrita.

4.2. Para quem escrevo?

Outro problema que se destaca é de o aprendiz não saber para quem vai escrever. Não há nada mais perturbador e frustrante para um aluno na hora de redigir uma redação escolar, do que escrever sem entender quem é o destinatário daquele texto. Como lembra Antunes (2003, p. 46), “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma

terefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto adequa-se”. Quando estamos escrevendo, é óbvio que temos em mente para quem vamos escrever, porque:

Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p. 46).

A redação foi solicitada com o objetivo de preparar os alunos para o Enem e, muitas vezes, a construção de um texto é visto como a preparação de um bolo que se pega uma receita e segue suas instruções. Sabemos que para escrever bem não existe receitas, e sim, muito esforço e insistência para o aprimoramento de nossa escrita. Caberia à professora ter acrescentado, em sua prática, um destino e uma reescrita, pois, o aperfeiçoamento do texto si dá através dela, deixando de ser apenas um produto de uma atividade de leitura feita na escola e passaria a ser uma escrita como processo.

Na redação proposta pela professora não é dado um destino para ela, dessa forma se torna muito difícil, doloroso, como diz Antunes (2003), para alguém escrever um texto dessa natureza, e sem saber quem é o destinatário, dificulta na elaboração do mesmo, pois precisamos fazer referências a diversos aspectos de nossos conhecimentos a respeito do meu leitor, como, por exemplo, a que classe social pertence, nível de escolaridade etc. Portanto, essa proposta é inadequada diante da escrita como processo defendida acima pela autora, uma vez que a a linguagem escrita é uma forma de interação do ser humano, ou seja, interação entre dois ou mais sujeitos sociais.

4.3. Desenvolvimento, escrita e eficiência

A maioria das pessoas convive a todo momento com a escrita, desde o envio de um sms ou e-mail, até uma prova de seleção de concursos públicos, vestibulares, mestrado ou doutorado etc. Cada esfera dessas que utilizamos a escrita, usamo-na de modo diferente, escolhendo o gênero adequado para cada situação de comunicação. E existem situações que devemos produzir textos enxutos, claros, consisos, coesos e coerentes. Para isso, precisamos exercitar muito, fazer com que a escrita faça parte de nosso cotidiano, tentar escrever melhor a cada dia. Será que na escola acontece dessa forma? Inserios num questionário, para a professora e uma aluna as seguintes perguntas:

- a) Como são divididas as aulas de lingua portuguesa?

Professora: Faço uma alternância entre os estudos de literatura, gramática e produção textual.

- b) Quantas aulas de redação a sua turma tem por mês?

Aluna: Não sei dizer, é aleatório, mas já fazia um bom tempo que não tíamos, acho que é uma por mês.

Em (b) a aluna revela, inserta em seu dizer, que uma vez por mês é realizado esse trabalho. Quando percebemos que estamos diante de uma turma de 3º ano médio, na qual, certamente, a maioria estará prestes a entrar numa universidade, notamos que essa quantidade de aulas é insuficiente para desenvolver bons redatores, pois a escrita deve fazer parte do cotidiano

escolar e o aluno incentivado a acreditar que pode escrever bons textos mas, para isso, assumir as dificuldades enfrentadas ao se deparar com a linguagem é fundamental.

Uma redação por mês, alguns exercícios esporádicos de produção de pequenos textos não formam um bom redator. É necessário escrever sempre, escrever todos os dias, escrever sobre assuntos diversos, escrever com diversos objetivos, escrever em diversas situações. (GARCEZ, 2002, p. 06).

Garcez (2002) afirma que, para escrever bem, deve-se ter um compromisso sério com a escrita, escrever todos os dias. Mas essa visão se contradiz totalmente com a defendida pela professora, no exemplo (a), sobre a escrita, porque ela faz uma alternância das aulas de redação e não conduz os alunos a escreverem sempre, todos os dias.

5. Considerações finais

Podemos concluir que escrever exige de nós tempo, esforço e dedicação, sendo incompatível com a preguiça, pois devemos escrever sempre, todos os dias, reescrevendo um texto várias vezes, até chegar a uma versão satisfatória. Além disso, devemos escrever pensando num destinatário para que possam ser feitas várias escolhas como, por exemplo, adequar a linguagem, gênero, etc. Feito isso, a produção de textual não pode se denominar mais como um dom ou produto, mas, como um processo demorado que permite o aperfeiçoamento de nossa prática.

Diante disso, percebemos que a concepção de escrita utilizada pela professora foi como produto, pois ela utilizou-se de atividades que envolviam textos como “Mestiço”, e trabalhou a escrita e oralidade, que serviam de embasamento para a produção da dissertação. E esse texto não teve um destinatário nem uma reescrita, o que implica dizer que o texto produzido é consequência de algum trabalho realizado.

Com isso, o que se percebe é que quando ela permitiu que assistíssemos suas aulas, seu método mudou, utilizando-se de vários recursos materiais como xerox de textos distribuídos aos alunos e roteiro de aula, algo que não é do consumo (relato de uma conversa informal com uma aluna). Portanto, percebemos que ao ter conhecimento sobre o trabalho que seria realizado, a professora acabou tentando fazer diferente, fato que não a ajudou muito, pois entendemos que ela quis nos impressionar, tentando ministrar suas aulas de uma forma mais atrativa.

Devemos despertar em nossos alunos o prazer em escrever, fazendo-os entenderem que o processo de construção do texto é demorado e doloroso, que existem idas e vindas, e como diz Garcez (2002), é uma luta van com as palavras como diz o poeta Carlos Drummond de Andrade. Ninguém escreve do dia para a noite, é preciso desempenho, tempo e dedicação. Precisamos mostrar para nossos alunos que escrever dá trabalho, e quanto mais escrevemos, mais ganhamos facilidades em escrever.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2003.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação: O que é preciso escrever para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo. Ática, 2000.

SERCUNDES, Maria Madalena. **Ensinando a escrever**. In: Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 2000.

Vídeo com entrevista de Ruben Alves. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=IEX9bOeTMZg>>. Acessado em 07 de setembro de 2011.

DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA ACADEMIA À LUZ DOS ESTUDOS RETÓRICOS

Elisa Cristina Amorim FERREIRA⁷⁴ (UFCG)
Denise Lino de ARAÚJO (UFCG)

Resumo: Pesquisas e observações do ambiente acadêmico indicam que, ao ingressar na universidade, o graduando necessita desenvolver a escrita, mas não no sentido tradicional de aquisição do código. Nossa percepção, em algumas circunstâncias de coleta de dados, foi corroborada pela afirmação “aprendi a escrever na universidade”, pronunciada por sujeitos com perfil semelhante a esse. Compreendemos, portanto, o desenvolvimento de escrita em um sentido maior, no qual aprender a escrever significa não apenas dominar ortografia e pontuação, mas escrever textos coerentes com o propósito enunciativo apresentado. Nesse sentido, visamos fundamentar uma investigação sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na universidade, buscamos as contribuições dos estudos retóricos e para responder a pergunta norteadora: O que os estudos retóricos dizem sobre o processo de desenvolvimento de escrita de sujeitos escolarizados durante o curso de sua formação superior? A pesquisa de cunho documental fundamentou-se teoricamente nos estudos retóricos, com ênfase em Bhatia (1993 e 2009) e Swales (1990, 1998, 2004 e 2009). Como resultados iniciais, apontamos que o desenvolvimento da linguagem escrita, segundo os estudos retóricos, dá-se a partir do desenvolvimento de especificidades da escrita acadêmica que se materializa nos gêneros textuais típicos dessa comunidade acadêmico-científica, conforme, por exemplo, os objetivos dos membros da comunidade e suas convenções, indo além do domínio da língua padrão, ligando-se à adequação aos propósitos comunicativos, intertextualidade, criticidade e autoria. Podemos destacar, assim, os conceitos de gênero textual e de comunidade discursiva, o modelo de organização retórica CARS (*Create a researchspace*) e os cinco domínios de conhecimento contextualizado para a escrita especializada como os requisitos através dos quais esse desenvolvimento da escrita é analisado.

Palavras-chave: Desenvolvimento de escrita, Estudos retóricos, Ensino/aprendizagem de escrita na academia

1. Considerações iniciais

Pesquisas e observações do ambiente acadêmico indicam que nem sempre os doze anos de escolarização básica são suficientes para que o sujeito aprendiz chegue à universidade proficiente na escrita. Em muitos casos, esses sujeitos necessitam desenvolver a escrita, mas não no sentido tradicional de aquisição do código.

Entendemos, portanto, desenvolvimento de escrita em um sentido amplo, no qual aprender a escrever significa não apenas dominar ortografia e pontuação, mas escrever textos coerentes com o propósito enunciativo definido. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem escrita na universidade ocorre porque há problemas de ensino-aprendizagem na formação básica que necessitam ser resolvidos no ensino superior e, sobretudo, porque há especificidades da

⁷⁴Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado (Pós-LE UFCG), no prelo, intitulada “Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras”, desenvolvida pela primeira autora sob orientação da segunda.

escrita acadêmica, materializa nos gêneros textuais do meio acadêmico, que precisam ser aprendidas (cf. SWALES, 2009).

Em face do cenário exposto, este artigo de cunho documental buscou responder à questão: O que os estudos retóricos dizem sobre o processo de desenvolvimento de escrita de sujeitos escolarizados durante o curso de sua formação superior?

Os estudos retóricos foram selecionados por considerarmos suas contribuições significativas para as pesquisas na perspectiva de gênero textual, conseqüentemente, para os estudos do texto escrito, compreendido por conteúdo temático, organização retórica e formas linguísticas, em função de objetivos comunicativos compartilhados pelas pessoas envolvidas em atividades sociais específicas e contextualizadas.

Este artigo apresenta a seguinte estrutura organizacional: esta breve introdução; o tópico “Desenvolvimento de escrita na academia”, no qual apresentamos considerações acerca dos estudos retóricos quanto ao desenvolvimento da escrita no ensino superior; considerações finais e, por fim, as referências.

2. Desenvolvimento de escrita na academia

2.1. Porque os estudos retóricos

Três são as fases dos estudos do texto escrito, as quais encontram correspondência com boa parte dos estudos dos gêneros textuais no Brasil. Cada uma delas representa um marco no desenvolvimento da teorização sobre gêneros. Segundo Bhatia (2004), lembrado por Motta-Roth (2008, p. 343-344), a primeira fase (décadas de 60, 70 e virada dos anos 80) enfocou a textualização e a léxico-gramática; a segunda fase (anos 80 e 90) focou a macroestrutura textual, identificando regularidades na organização do discurso (estruturas textuais básicas, estruturas retóricas ou esquemáticas); a terceira fase (final dos anos 90 e início dos anos 2000) trouxe a preocupação com o contexto do discurso, os aspectos externos da construção dos gêneros, utilizando como referência frequente Mikhail Bakhtin.

Em especial, na segunda fase, enquadramentos teóricos (“escolas”) foram criados: a Escola britânica de ESP (*English for Specific Purposes* – inglês para fins específicos), representada por John Malcolm Swales e Vijay Kumar Bhatia, com foco na organização retórica dos tipos de textos definidos por suas propriedades formais e seus objetivos comunicativos em contextos sociais; a Escola americana da nova retórica ou socioretórica, representada por Charles Bazerman e Carolyn Miller, como foco nos contextos sociais e atos de fala que os gêneros realizam numa dada situação; a Escola sistêmica-funcional de Sydney, representada por Michael Alexander Kirkwood Halliday, Ruqaiya Hasan e James Robert Martin, como foco na léxico-gramática e funções desempenhadas por ela nos contextos sociais; e, por fim, a Escola suíça, representada por Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, com foco na semiotização das relações sociais e o conceito de ação social (cf. MOTTA-ROTH, 2008).

Optamos pela segunda fase dos estudos do texto escrito, em especial, os pressupostos de Swales e Bhatia. Essa fase foi selecionada por ser precursora nas teorias de gêneros institucionalizados, com contribuições significativas quando a aspectos linguísticos, textuais e discursivos do texto escrito acadêmico. Para melhor apresentá-las, guiamo-nos pela indagação “O que os estudos retóricos dizem sobre o processo de desenvolvimento de escrita de sujeitos escolarizados em curso de formação superior?”.

É importante salientar que muitas das considerações postas estão diretamente imbricadas a considerações decorrentes de outras correntes teóricas, por exemplo, dos estudos sobre letramento(s) e do interacionismo. Esse fato, longe de ser negativo, demonstra que as perspectivas teóricas, apesar de conterem nomenclaturas e focos analíticos algumas vezes distintos, apresentam interseções significativas, como é o caso dos estudos retóricos que bebeu em parte da fonte interacionista, trazendo intrinsecamente consigo algumas de suas concepções.

2.2. Princípios dos estudos retóricos para o desenvolvimento de língua escrita

O interacionismo, a partir da perspectiva de Vygotsky e Bakhtin, em destaque o interacionismosociodiscursivo, com maior representatividade em Bronckart, pode aliar-se aos estudos retóricos, oriundos das discussões de algumas escolas, em destaque, da escola de estudos de gêneros norte-americana, a qual está centrada na natureza social do discurso. Os estudos retóricos reflete a revitalização da retórica clássica que resultou na *nova retórica*, conhecida pela preocupação pedagógica acerca do ensino das estratégias argumentativas que melhor se adaptam ao tipo de público-alvo que se pretende convencer. Suas contribuições teórico-metodológicas são decorrentes da preocupação com o ensino/aprendizagem de língua materna (inicialmente em inglês) para fins específicos, de modo que vêm sendo adaptadas para o estudo de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais, em diversos países, entre eles, o Brasil, com maior força nas últimas décadas, a partir de estudos como Motta-Roth e Hendges (2010).

A análise de gêneros, para os estudos retóricos, de acordo com Bhatia (2009, p. 160-161), consiste no estudo do comportamento linguístico situado em contextos acadêmicos ou profissionais, sendo três as abordagens: a partir de tipologias de ações retóricas (MILLER, 1984; BERKENKOTTER e HUCKIN, 1995); através de regularidades de processos sociais de vários níveis e orientados para uma meta (MARTIN, CHRISTY E ROTERY, 1987; MARTIN, 1993); e em termos de consistência de propósitos comunicativos (SWALES, 1990; BHATIA, 1993).

Por adotarmos os postulados advindos de Swales e Bhatia, para a pesquisa aqui relatada, conseqüentemente, estabelecemo-nos na terceira abordagem. Contudo, é preciso salientar a existência de uma considerável base comum entre essas orientações aparentemente distintas. Segundo Bhatia (op. cit.), todas enfatizam o conhecimento convencionalizado, que confere a cada gênero sua integridade; são versáteis na descrição dos gêneros; e tendem para a inovação, em decorrência da essência dinâmica dos gêneros.

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

A definição de gênero textual elaborada por Swales (op. cit.) baseou-se em quatro campos distintos (estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos) e contempla cinco características que permitem identificar um gênero como tal. Portanto, um gênero compreende: (1) classe de eventos comunicativos; (2) propósito comunicativo; (3) prototipicidade; (4) razão subjacente; e (5) terminologia produzida pelas comunidades discursivas para uso próprio e importada por outras comunidades.

Todo gênero textual está relacionado a uma classe, uma categoria na qual todos os exemplares semelhantes em sua prototipicidade (características típicas reconhecíveis pelos usuários, determinadas por padrões semelhantes àquilo que é altamente provável para o gênero) compartilham os mesmos propósitos comunicativos, isso num dado evento. O gênero é norteado e motivado por evento, por conseguinte, o gênero é a realização, na situação comunicativa, dos objetivos do evento comunicativo, tendo, assim, uma lógica que determina o contorno da estrutura esquemática do discurso, que influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo, de acordo com as convenções do gênero em função do propósito antevisto. Cada gênero textual, finalmente, possui um “nome”, uma terminologia elaborada pelos membros de cada comunidade.

Já a comunidade discursiva, conforme reformulação do conceito (SWALES, 1992 apud BIASI-RODRIGUES, HEMAIS E ARAÚJO, 2009, p. 24), por sua vez, pode ser identificada tendo por base seis características, compreendendo, assim: (1) conjunto de objetivos ou interesses comuns aos membros do grupo, com a possibilidade de mudança; (2) comunicação entre os membros; (3) mecanismos de comunicação próprios; (4) decisões sobre os tópicos importantes e os elementos formais discursivos na elaboração de determinados gêneros, cumprindo com determinadas funções retóricas; (5) léxico próprio, com significados específicos para o uso em cada gênero; e (6) membros experientes, com conhecimento do discurso e do conteúdo privilegiado, e membros novatos que buscam construir esse conhecimento para participarem plenamente das atividades da comunidade (SWALES, 1990).

Gênero e comunidade discursiva são conceitos intrinsecamente relacionados, pois os gêneros estabelecem-se nas comunidades. Os gêneros textuais pertencem não a indivíduos isolados e sim a comunidades discursivas compostas por grupos de indivíduos, que geram convenções restritivas às escolhas individuais (cf. BIASI-RODRIGUES, HEMAIS E ARAÚJO, 2009).

Logo, os conceitos de gênero textual e comunidade discursiva são importantes para a nossa investigação, assim como os outros postulados dos estudos retóricos, visto que a academia corresponde ao que Swales (1990; 1998 apud BONINI e FIGUEIREDO, 2010) define como comunidade discursiva ou “rede socioretórica”. Ou seja, o meio acadêmico é a união de membros de um determinado grupo que compartilham propósitos comunicativos, gêneros e léxico específico.

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

A produção de texto, nessa perspectiva, é uma atividade social que se realiza conforme convenções discursivas específicas e revela comportamento social e conhecimento dos membros do grupo, sendo o ingresso e a ascensão de um sujeito/membro dependente do domínio dos gêneros da comunidade, “uma vez que eles [os gêneros] são peças centrais na realização dos propósitos sociais estabelecidos nesse contexto” (BONINI e FIGUEIREDO, 2010, p.123).

Desse modo, o aluno iniciante (ou neófito) de uma comunidade discursiva precisa compreender a totalidade da interação dos eventos comunicativos existentes na academia (atividades em sala de aula, grupos de pesquisa e de trabalho, congressos acadêmicos, palestras, lançamentos de livros, publicações de artigos, etc.), inclusive os sujeitos envolvidos nesses eventos (professores, pesquisadores, colegas, coordenadores, editores, etc.). Compreender essas relações parece possibilitar o entendimento de que cada texto tem um papel nessa rede,

delimitando as atividades do grupo social, e que vários textos resultam de textos anteriores e influenciarão os textos posteriores, numa relação intertextual.

O grupo de pertença acadêmico, assim, fecha-se ainda mais se pensarmos nas especificidades discursivas de cada curso universitário, isto é, em cada instância discursiva. Sobre essa relação Wilson (2009, p.99) assegura que “no contexto acadêmico, especificamente, a aquisição de uma escrita formal se integra ao gênero e ao discurso científicos como comportamento a ser adquirido, na verdade, continuamente desenvolvido”.

Essas singularidades da escrita acadêmica estariam vinculadas aos padrões discursivos presentes em cada gênero privilegiado por esse grupo. Ou seja, segundo Wilson (op. cit.), para que o aluno adquira a condição letrada exigida pela universidade, ele precisa dominar a norma culta e incorporar os valores da academia e as práticas linguísticas e discursivas privilegiadas nesse contexto que, por sua vez, implicam no desenvolvimento de competências para: lidar com o saber fazer; interpretar e reinterpretar conceitos e verdades da cultura popular e da cultura acadêmica; e ajustar-se às condições de produção dessa esfera.

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

Desse modo, a formação superior visa, dentre outros objetivos, que os alunos se apropriem do discurso e das práticas de escrita das disciplinas e, em consequência, do discurso do curso e da academia, exigindo, conforme Giudice e Moyano (2011), práticas linguísticas cada vez mais completas em relação aos conteúdos, atividades de pesquisa e a aplicação na vida profissional.

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

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

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

Ciente da importância desses conhecimentos, elaboramos um gráfico ilustrativo, a fim de melhor compreender as suas inter-relações:

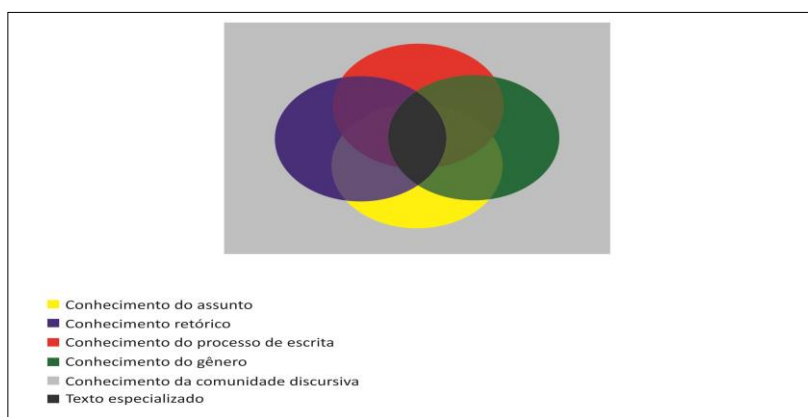


Gráfico 1: Cinco domínios de conhecimento contextualizado para a escrita especializada. Fonte: Elaborado pela autora (2012) com base em (BEAUFORT, 1998 apud SWALES, 2009, p.35)

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

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

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

Outra variável no compartilhamento dos conhecimentos é a “distância social” discutida por Bhatia (2009, p.185). Para o autor, o “conhecimento compartilhado do gênero [...] não é normalmente acessível a estranhos, o que cria uma espécie de distância social entre os membros legítimos da comunidade discursiva e aqueles que são considerados como estranhos”.

Embora o conhecimento compartilhado entre os membros de uma comunidade discursiva crie um “grupo”, uma distância social é intensificada entre os membros efetivos e os não membros. Esse distanciamento, a nosso ver, pode inibir a entrada de novos membros, sendo, dessa forma, uma das razões da complexidade e opacidade do processo de desenvolvimento da linguagem escrita que resultam na dificuldade de alunos em produzirem textos, principalmente textos especializados.

Compreendemos, após essa discussão, que a aplicabilidade dos estudos retóricos ao ensino tem objetivado subsidiar estudantes ao exercitarem o reconhecimento dos gêneros textuais, em suas características formais e funcionais, e auxiliar no desenvolvimento da capacidade de produzir textos que realizem com eficácia seus propósitos comunicativas, de acordo com o gênero pertencente.

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

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

Assim, entendemos a existência de uma continuidade entre os processos de desenvolvimento de linguagem e o letramento, conforme proposto por Scarpa (1987) e Lemos (1988), lembrados por Rojo (2006).

3. Considerações finais

A comunidade acadêmica requer que seus membros dominem a escrita acadêmica, que é concretizada e articulada por meio dos gêneros típicos dessa comunidade. Logo, ser aceito e ascender nesse grupo requer domínio cada vez mais proficiente e consciente de gêneros cada vez mais complexos.

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

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

Os estudos retóricos seriam, assim, uma lente através da qual parece ser possível observar e analisar o desenvolvimento de especificidades da escrita acadêmica. Ao passo que traz consigo os conceitos de gênero textual e de comunidade discursiva, o modelo de organização retórica CARS (*Create a researchspace*) e os cinco domínios de conhecimento contextualizado para a escrita especializada.

Referências

BERKENKOTTER, Carol; HUCKIN, Thomas. N. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p247>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

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

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

_____. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p.159-195

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Orgs.). Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: _____. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade)

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

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

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>> Acesso em: 11 mar. 2013.

_____. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 215-228, maio/ago. 2010 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

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

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. 3ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

MARTIN, J. R. A contextual theory of language. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) **The powers of literacy: a genre approach to teaching writing**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993. p.116-136.

MILLER, Carolyn. R. Genre as social action. In: _____. **Quarterly Journal of Speech**, 1984. p. 151-167.

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

_____. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José L.; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 77-116.

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

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. 3ª ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

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

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

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

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

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2001.

WILSON, Victória. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, Fernando Afonso de; GONÇALVES, José Carlos (Orgs.). **Interação, contexto e identidade em práticas sociais**. Niterói, RJ: Eduff, 2009. p. 97-112.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO GÊNERO TEXTUAL CARTA PESSOAL

Eunice Matias do NASCIMENTO (UFRN)⁷⁵
Marise Adriana Mamede GALVÃO (UFRN)⁷⁶

Resumo: A língua, histórica e socialmente concebida, conforme Bakhtin (2000, p. 261) realiza-se “em forma de enunciados (orais e escritos)”, que usamos em diferentes situações de interação social. Nesta direção, o presente artigo objetiva refletir acerca do gênero textual carta pessoal, observando questões inerentes às características constitutivas, destacando o propósito comunicativo estabelecido entre os participantes que compartilham esses textos. Sendo assim, inicialmente, buscar-se-á um embasamento nos estudos de Bakhtin (2000), Bazerman (2005), Marcuschi (2008) e Silva (2002), no que diz respeito às noções de gênero discursivo/textual; no que se refere aos postulados do gênero carta pessoal, este trabalho seguirá as discussões de Silva (1997) e Silva (2002). Para tanto, a metodologia utilizada segue uma abordagem qualitativa e indutiva de investigação, estabelecendo uma análise interpretativa. Para a consecução do objetivo desta reflexão, analisamos uma carta pessoal, escrita por um jovem para sua namorada, nos anos 80, sendo ele residente na cidade de São Paulo, estado de São Paulo, e ela em Sítio Novo, no Rio Grande do Norte. Os resultados obtidos mostram que a carta pessoal é um gênero textual usado pelos participantes, a fim de estabelecerem um intercâmbio comunicativo, pautado no envolvimento, deixando visíveis elementos genéricos, culturais, sociais e pragmáticos de uma interação específica.

Palavras-chave: Gênero textual; Carta pessoal; Interação verbal.

1. Introdução

Nesta pesquisa, acerca do gênero textual carta pessoal, estabelecemos como objetivos descrever, analisar e interpretar ocorrências linguísticas e discursivas identificadas no exemplar selecionado, no que se refere aos aspectos que configuram o gênero. Para tanto, subsidiamo-nos em estudos cujas perspectivas são textuais e interacionais, a fim de observar como se materializa a escritura de cartas, haja vista as necessidades de comunicação entre pessoas distantes no tempo e no espaço.

Nessa direção, a discussão inicialmente enfocará as noções de gênero discursivo, partindo dos postulados bakhtinianos, para, em seguida, refletir sobre a temática conforme os estudos de Bazerman (2005), Marcuschi (2008) Silva (1997) e Silva (2002).

Este estudo privilegia a observação de fenômenos empíricos no *corpus* selecionado, ou seja, em uma carta pessoal, integrante de um conjunto de textos que compõe os dados de uma pesquisa de iniciação científica, desenvolvida na UFRN, no departamento de Letras do CERES.

Sendo assim, nosso estudo é constituído pelas seguintes seções: após esta introdução tecemos considerações acerca das noções do gênero discursivo/textual; em seguida ressaltamos uma compreensão do gênero carta pessoal adotada; na sequência, analisamos a carta selecionada; por fim, apresentamos as considerações finais.

⁷⁵ Aluna da graduação de Letras e bolsista de iniciação científica REUNI.

⁷⁶ Orientadora – Professora do curso de Letras no Departamento de Letras Ceres/UFRN.

2. Considerações teóricas

2.1. Noção de gênero discursivo/textual

De acordo com Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais tem sua gênese na tradição ocidental com os teóricos Platão e Aristóteles, mas em dada época as análises desses autores vinculavam-se apenas à literatura. Nesse aspecto, somente ao longo do tempo é que os gêneros textuais tornaram-se objeto de estudo de outras áreas.

Nos estudos atuais, gêneros são entendidos como exemplares comunicativos, pois a língua é de natureza social, interativa, possibilitando que as pessoas, os seus usuários, desenvolvam ações nos diversos campos das atividades humanas e, conforme Bakhtin (2000) em diferentes esferas, por meio dos gêneros.

Nessa direção, os gêneros do discurso são compreendidos como formas de interação nas suas inúmeras possibilidades, sendo nossas práticas comunicativas (orais ou escritas) mediadas e configuradas por estes no seio social. Assim sendo, quando usamos a língua nas suas diferentes modalidades, nossas produções ocorrem por meio de um gênero, a fim de que possamos cumprir determinado propósito, como observamos nas interações em cartas pessoais.

Conforme afirma Marcuschi (2008, p.150), “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”, já que esta pode sofrer alterações ao longo dos tempos de acordo com as características do seio social em que esteja inserido. Nesse sentido, observamos que as formas de tratamento entre amigos em cartas, bilhetes, recados, etc., vão sendo modificadas, haja vista que os gêneros vão sendo atualizados, conforme as exigências do mundo moderno.

Na concepção de Silva (2002) “os gêneros textuais são artefatos linguisticamente realizados, de natureza sociocomunicativa, que respondem a uma função social” (p. 28). Ou seja, os gêneros textuais são atividades que respondem às necessidades comunicativas dos indivíduos em diversas situações de realização escrita, conforme também situa Bazerman (2005, p. 84):

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação da escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis ao escritor e ao leitor, os motivos, as idéias, a ideologia e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida (Bazerman, 1997, a,b; Freedman e Medway, 1994; Berkenkotter e Huckin, 1995).

Observamos, assim, que os gêneros textuais nos orientam acerca de um modo de escrita dentre tantos conhecidos e disponíveis socialmente e, desse modo, delinea o que é estabelecido em determinada situação comunicativa, de acordo com os interactantes. Assim, os gêneros textuais orientam as pessoas no desenvolvimento de uma ação comunicativa, logo, este poderá adequar sua ação a um propósito, conforme seus conhecimentos e as possibilidades de uso dos gêneros textuais.

Nessa mesma direção Marcuschi (2008, p. 154) assegura: “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar

linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” Nesse sentido, o autor salienta que os gêneros textuais são “textos materializados em situações comunicativas recorrentes (MARCUSCHI, 2008, p. 155).” Entre estes, podemos identificar nos exemplos propostos pelo autor: romance, carta pessoal, piada, conversaço, telefonema, etc.

Nesse sentido, vale frisar, que um gênero textual tem suas particularidades e é a partir destas que se configura uma atividade sociocomunicativa em uma esfera de circulação, pois, como dissemos, os gêneros textuais são exemplares comunicativos usados para cumprir uma necessidade comunicativa.

Sob essa perspectiva, entendemos que quando um indivíduo organiza uma carta pessoal ele utilizará de um modelo comunicativo, e isso implica dizer que esse indivíduo irá selecionar um gênero convencionado em práticas similares como ação comunicativa para cumprir seu propósito. Assim, a forma selecionada pelo indivíduo é ajustada a uma esfera específica, quer seja no âmbito pessoal, familiar, jurídico, educacional, entre outras.

Assim, podemos dizer que os gêneros intervêm na prática comunicativa do indivíduo, já que este a materializa, no entanto, não são modelos rígidos mais sim “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2000, p 262) construídos ao longo do tempo. Como nos lembra Marcuschi (2005, p. 19),

Em suma, os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.

Nas considerações do autor, reforça a ideia de que os gêneros textuais são formas comunicativas que usamos em nossas interações durante a vida, considerando nossa cultura, crenças, pontos de vista, etc.

Seguindo nossa reflexão, embora breve, acerca dos gêneros textuais, passamos a discutir as particularidades da carta pessoal, objetivando enfocar as características do gênero carta pessoal, observando como as pessoas interagem usando esses textos específicos.

2.2 Noção de gênero carta pessoal

Partindo das observações com relação à gênero, Silva (1997, p. 121) afirma que carta pessoal, “é empregada em situações específicas – ausência de contato imediato entre emissor e destinatário”. Por essa razão, a carta pessoal possibilita que as pessoas estabeleçam e mantenham relações sociais, estando em diferentes tempos e espaços.

Ao refletir sobre as interações em cartas pessoais Bazerman (2005, p. 86-87) ressalta:

No antigo Oriente Próximo (White, 1982) e Grécia, os primeiros comandos escritos ao lado de outros assuntos de Estado – militares administrativos ou políticos – foram feitos na forma de cartas. As cartas forneciam a identificação de autor e audiência e, no período mais antigo, elas eram entregues por

mensageiro pessoal da autoridade – o qual, dizia-se, passava a representar a própria presença ou projeção (“parousia”) do emissor. A aparente encenação social era ainda realçada como leitura em voz alta pelo mensageiro, que podia portar uma segunda mensagem falada, não ciada à escrita. Assim, os procedimentos da entrega dessas cartas visivelmente representam as relações sociais realizadas a distância pelo meio da carta (Stirewalt, 1993: 5). Mesmo quando as cartas deixaram de ser recitadas pelo mensageiro, o propósito da projeção da presença do autor através da escrita permaneceu (Doty, 1973: 12).

Nesse sentido, o autor salienta que a carta passa num determinado tempo a se convencionalizar como uma atividade íntima, como carta pessoal. A partir de então, a carta pessoal foi sendo usada com outras finalidades e atividades comunicativas, tendo circulado em algumas esferas sociais, entre amigos, familiares, etc.. Embora reconheçamos que os avanços da tecnologia proporcionam a realização de propósitos comunicativos antes predominantemente por cartas, hoje por emails, telefonemas, entre outros, a carta, mesmo em pequena proporção ainda é utilizada.

Na reflexão sobre carta pessoal, Silva (2002, p. 138) salienta: “do ponto de vista do plano formal do texto, as cartas pessoais possuem como estrutura básica: abertura do evento, corpo da carta e encerramento”. Tais elementos constituem e delineiam a “rotina comunicativa” disposta no presente gênero. Nessa direção, entendemos que a carta pessoal tem elementos que ancoram o gênero tais como a abertura, o fechamento e em alguns casos o *post scriptum*, apresentando dessa forma, elementos contextualizadores como: indicação de procedência da carta, data e assinatura.

Assim, podemos dizer que tais elementos engendram um quadro comunicativo, pois, segundo Silva (2002, p. 62) “os gêneros expressam as formas como as pessoas atuam e participam comunicativa e interativamente nas práticas da linguagem de uma sociedade.” Este quadro comunicativo se instaura porque ao enviarmos ou recebermos uma carta pessoal abre-se uma sequência conversacional/diálogo entre seus participantes. Sendo assim, tal diálogo permite um intercâmbio conversacional.

No entanto, para a realização de tal diálogo os participantes têm que compartilhar sentimentos, conhecimentos de mundo, pois, é a partir de tal ponto que irá se modelar um quadro a ser compartilhado pelo interlocutor em outro momento. É nessas trocas comunicativas, no envolvimento do quadro interativo que os interactantes reconhecem seus papéis no evento.

Desse modo, dizemos que o quadro comunicativo que a carta pessoal comporta se fazem presentes aspectos textuais, culturais, sociais, pragmáticos, natureza da interação, utilização da língua/linguagem, papéis comunicativos, entre outros. Nesse sentido, Bazerman (2005, p. 99) afirma:

As cartas, comparadas a outros gêneros, podem parecer simples por serem tão abertamente ligadas às relações sociais e a escritores e leitores particulares, mas isso só significa que elas nos revelam clara e explicitamente a sociabilidade que faz parte de toda escrita.

Sendo assim, entendemos que as cartas pessoais são verdadeiros exemplares linguísticos que estabelecem um contato entre a ação passada da escrita e a ação presente do diálogo. Além disso, no intercâmbio linguístico as cartas trazem um pouco de cada participante nesse gênero possibilitado pela escrita.

A partir dessas considerações, analisamos o objeto de estudo, ou seja, a carta pessoal. Para uma melhor compreensão, transcrevemos o texto em análise em sua íntegra, conforme segue:

São Paulo 12 de Junho de 1980

Saudações minha querida

Meu amor ao fazer esta estamos todos bem de saúde e desejo que esta ao chegar em suas delicadas mãos vá lhe encontrar gozando saúde com todos de vossa família.

Nós fizemos ótima viagem chegamos bastante atrasado chegamos 11:40 da noite eu calculava no máximo 9 da noite e só chegamos 11:40 mais aqui em São Paulo qualquer hora que eu chegar estou bem.

A primeira pessoa que avistamos foi Pedro seu irmão ele estava me esperando ele ficou de vim aqui em casa amanhã.

Querida estou com muita saudade de todos os momentos em que tivemos juntos, querida de um abraço em todos os pessoal.

Querida me perdoe por esta não estar com muito assunto que no momento eu tenho tanta coisa pra fazer.

O tio e minha mãe viajam dia 18 portanto dia 21 eles chegam.

Querida eu te amo muito queria amor você é meu último e grande amor

O José mandou dizer que pelo que vimos o seu irmão Pedro está bem controlado

Fale a seu pai sua mãe que mando um grande abraço a todos a Elide a Portinha, Bibiano a Tò, Josefa a

Eglebia o Jurdin a Branca junto com os meninos ao marido enfim a todos os que perguntar por nós.

A você querida aceite abraçose beijos de minha lembrança te amo te amo te amo.

Aceite meu abraço aguarde outras notícias mais breve querida

Francisco Borneiro

Estou sem assunto porque tenho muitas coisas pra resolver OK.

2.3. Análise de uma carta

A carta pessoal escolhida para análise tem como participantes um casal de jovens namorados dos anos 80, ele sendo residente em São Paulo/SP e ela no município de Sítio Novo/RN. Eles se conheceram quando o rapaz veio visitar familiares no município em que a moça residia e assim, firmaram um relacionamento a distância.

Na presente carta, constatamos uma seção de abertura (local e data) e uma de fechamento na estrutura composicional do gênero carta. Esses elementos que abrem e fecham a carta pessoal ancoram o gênero, delineando e configurando o evento comunicativo, como identificamos a seguir:

Exemplo 1

São Paulo 12 de Junho de 1980

Aceite meu abraço aguarde outras noticias mais breve querida

Francisco Borneiro

A partir das evidências nas cartas, observamos, também, que ao iniciar o texto, o jovem usa como vocativo a expressão “querida” fato que demonstra o grau de intimidade e envolvimento com a interlocutora, conforme o excerto que segue:

Exemplo 2

Saudações minha querida

Percebemos, ainda, que ao longo da carta, o participante tem como propósito comunicativo informar como ocorreu sua viagem e como ele se encontra. Esse propósito se configura no desenvolvimento da carta, tratado como assunto primeiro ao longo do texto, conforme segue:

Exemplo 3

Nós fizemos ótima viagem chegamos bastante atrasado chegamos 11:40 da noite eu calculava no máximo 9 da noite e só chegamos 11:40 mais aqui em São Paulo qualquer hora que eu chegar estou bem.

Observamos que nesse intercâmbio comunicativo, o jovem expõe o sentimento de saudade dos recentes momentos que estiveram juntos, o que demonstra o elo de afinidade sentimental entre os interactantes. Tal questão é identificada na seleção lexical usada, nas expressões “querida”, “saudades”, “abraço”.

Exemplo 4

Querida estou com muita saudade de todos os momentos em que tivemos juntos, querida de um abraço em todos os pessoal.”

É pertinente frisar que no decorrer da carta o interactante demonstra pressa para encerrar esse evento comunicativo, já que este tem outros compromissos a cumprir, porém o faz acrescentando seu pedido de desculpas, como identificamos na materialidade textual, no exemplo que segue.

Exemplo 5

Querida me perdõe por esa não esta com muito assunto que no momento eu tenho tanta coisa pra fazer.

Tal evento mostra que a presente carta tem como propósito comunicativo primeiro informar ao seu receptor sobre informações específicas, no caso a viagem, no entanto, a intenção de manter um contato com a namorada que se encontra distante se faz o propósito maior.

Isto implica dizer que, mesmo a distância, a carta pessoal permitiu um contato entre seus participantes. Constatamos, também, que a escritura analisada está demarcada pelo uso do registro casual, como é observado no exemplo a seguir.

Exemplo 6

*Querida me perdõe por esa
gosandosaude*

Identificamos também nessa carta o que é denominado de *post scriptum*, usado pelo autor, mesmo já tenho encerrado seu diálogo.

Exemplo 7

Estou sem assunto porque tenho muitas coisas pra resolve OK.

Por fim, temos a seção de fechamento, indicando que a presente “conversa” no momento se encerrava. No entanto, o interactante deixa explícito acerca da expectativa para outras cartas, como mostramos no exemplo 8.

Exemplo 8

*Aceite meu abraço aguarde outras noticias mais breve querida
Francisco Borneiro*

Como podemos constatar, a carta em análise trata-se de uma carta pessoal, enviada por um interactante que envia notícias após viajar para um lugar distante. Essa carta, além de comportar as seções de abertura, desenvolvimento, fechamento e p.s definidas pelo gênero, revela a intenção comunicativa de seu interactante estabelecida em um tempo e um espaço distante do momento da escrita e do momento da leitura. Ou seja, o diálogo é uma ponte entre o passado que se faz presente.

3. Considerações finais

Como podemos identificar, o texto analisado apresenta os elementos característicos do gênero em estudo. No entanto, a carta pessoal não se caracteriza somente por sua estrutura delimitadora, mas, sobretudo pela ação comunicativa intercambiada.

Nessa direção, a partir do presente estudo concluímos que a carta pessoal cumpre a necessidade de materializar uma ação comunicativa disposta em uma introdução (abertura), desenvolvimento (corpo da carta) e uma conclusão (fechamento).

Assim sendo, a carta é diálogo estabelecido na ausência, permitindo que os amigos, namorados, se comuniquem ao estabelecerem um quadro de interação. Assim, abrir uma carta é mais que uma sequência comunicativa, é também a evidência de sentimentos do eu que naquele momento tinha algo a dizer a um outro em um espaço diferente.

Por fim, o texto analisado nos mostra como as pessoas se utilizam de um gênero e deixam as marcas de como se apropriam de formas textuais para cumprirem propósitos comunicativos, cuja finalidade principal é manter relações de amizade, deixando transparecer a necessidade imediata do contato.

Referências

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. In. DIONÍSIO, A. HOFFNAGEL, J. C. (orgs.), São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In. KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. (orgs.), Paraná: Kaygangue, 2005.
- SILVA, V. L. P. da. Variações tipológicas no gênero textual carta. In. KOCH, I. V; BARROS, K. S. M. de. Tópicos em linguística de texto e análise da conversação. Natal: EDUFRRN, 1997, p. 118-124.
- SILVA, J. Q. G. Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. Tese de Doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 2002.

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: ENTRAVES NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

Evany da Silva GONÇALVES (UFCG)
Roziane Marinho RIBEIRO (UFCG)

Resumo: Sabemos que o ensino da oralidade é de grande importância na formação social do educando e no exercício das práticas letradas. Embora seja uma temática já bastante discutida no meio acadêmico e escolar brasileiro, sobretudo a partir dos anos 90, com o advento dos PCN de Língua Portuguesa, ainda há um longo caminho a ser percorrido quanto à compreensão sobre o que e como trabalhar os gêneros textuais orais, tendo em vista que muitos professores atribuem este ensino apenas às situações informais da fala, deixando de lado os aspectos formais do ensino. É mediante esta realidade que o presente artigo tem por objetivo discutir sobre as concepções de oralidade, os gêneros textuais explorados e as estratégias metodológicas adotadas por professores do Ensino Fundamental de escolas públicas, discutindo aspectos relacionados à formação e as implicações na prática escolar. Para embasar nossa pesquisa, tomamos como referência as discussões de autores como Bentes (2010), Rojo (2010), Silva (2010), Malaquias e Pereira (2012), Cole (2012), Bronckart (1997, 2006), Guimarães (2012), Marcuschi (2001), entre outros. Os dados coletados por meio de questionários, gravações em vídeo e observações das aulas compõem o corpus aqui analisado. Foi possível constatar, mediante a pesquisa que o ensino do oral não tem sido contemplado de forma satisfatória pelos professores de Ensino Fundamental, atribuindo ao oral o uso informal da fala, com ênfase no processo de oralização ou decodificação da escrita.

Palavras-chaves: Professores; Ensino; Gêneros orais; Estratégias metodológicas; Oralidade.

1. Introdução

Estudos voltados para o ensino do oral nos contextos escolares tem ganhado destaque nas últimas décadas. Tal ênfase resulta da nova concepção de ensino-aprendizagem defendida com o advento das novas políticas educacionais que norteiam a organização do currículo presentes nos espaços escolares que tem como finalidade a formação do educando e a inserção deste na sociedade letrada de forma ativa e consciente.

Baseado na concepção Sociointeracionista, a qual pressupõe a importância das interações sociais no processo de construção de saberes e aquisição de linguagem, a qual ganhou ênfase nos últimos anos da década de 80 e início de 90, com advento dos documentos oficiais PCN de língua portuguesa e instauração do PNLD nas escolas, sobretudo tomando os gêneros textuais como objeto de estudo, faz-se necessário promover um ensino contextualizado, sistematizado e significativo para o educando.

Sob esta perspectiva, pesquisas no âmbito acadêmico tem se disseminado buscando compreender como os espaços escolares tem desenvolvido o ensino do oral, atentando para a concepção que educadores tem acerca deste ensino no âmbito escolar.

Diante disso, o presente estudo, resultante da pesquisa Pibic 2012- 2013 *Estratégias didáticas utilizadas no ensino dos gêneros orais por professores do ensino fundamental egressos de cursos de pedagogia* têm por objetivo compreender quais concepções, gêneros, suportes e metodologias têm sido adota no ensino dos gêneros orais por professores de pedagogia no ensino dos gêneros orais.

Nosso enfoque neste estudo consiste em apresentar quais concepções, gêneros, estratégias e lógica organizacional pelos professores adotados no processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Para embasar nossa pesquisa, tomamos como referencia as discussões de autores como Bentes (2010), Rojo (2010), Silva (2012), Malaquias e Pereira (2012), Cole (2012), Bronckart (1997, 2006), Guimarães (2012), Marcuschi (2001), entre outros que nortearam nossa análise no decorrer do estudo.

2. A oralidade sob um quadrante teórico-conceitual Sociointeracionista

Pensar o ensino sob uma visão Sociointeracionista requer conhecimento sobre as práticas sociais. Não há como conceber um ensino interativo sem considerar o contexto sociohistórico a qual o sujeito está inserido. E não é por acaso que os teóricos desta concepção defendem com louvor a inserção dos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem. Um dos princípios a ser levado em consideração nesta proposta de ensino consiste na importância em fazer uso do aprendizado para além da sala de aula, dentre os quais, destacamos um ensino bem sistematizado dos gêneros orais. É possível constatar, conforme pesquisas de Marcuschi (2005), Dolz e Schinewly (2004), Guimarães (2012), Rojo (2010), Bentes (2012), entre outros, que o oral ainda vem sendo pouco trabalhado em sala de aula, apesar de ser um dos aspectos abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e já se fazer presente nas propostas de muitos livros didáticos. Um dos motivos pelo qual a escrita se sobressai consiste na supervalorização da cultura letrada, que atribui maior importância ao uso social da escrita, cabendo ao aluno apropriar-se cada vez mais de suas variadas formas de uso, deixando a perspectiva do letramento oral de fora.

Sob essa perspectiva de valorização do ensino de língua escrita percebe-se uma maior valorização de um ensino focalizando as regras ortográficas, os gêneros textuais escritos e muitas outras atividades escritas, cabendo ao ensino da fala os espaços de uso informal, nos quais são exploradas a opinião dos alunos ou a leitura em voz alta para os demais colegas e professores, como se o ensino da fala não fosse uma modalidade de uso social necessário para a vida do sujeito ativo, que desempenha funções distintas na sociedade. Não se pode mais obscurecer a importância do ensino da oralidade na escola, e isso é perceptível nos estudos e pesquisa já realizados, no entanto não basta apenas ter consciência de que esta é importante, faz necessário que, além de compreender que o ensino da fala é um aspecto essencial à vida do sujeito cidadão, que este seja efetivado na sala de aula de forma eficaz, possibilitando ao educando a autonomia para posicionar-se criticamente nas diversas situações de uso desta modalidade oral.

Estudos investigativos, entre eles, este trabalho de iniciação científica, demonstram que muitos professores defendem a importância do oral na sala de aula, no entanto, sentem grande dificuldade em trabalhar com esta modalidade, principalmente no que se refere ao ensino de gêneros textuais, tendo em vista as grandes lacunas teórico-metodológicas e a dificuldade de compor um acervo de textos orais para serem estudados na sala de aula, questão esta já apontada por Dolz e Schneuwly (2004). Os professores, de forma geral, enfrentam muitos desafios porque não tiveram na formação de origem e/ou na formação continuada oportunidades de estudo dos aspectos da oralidade. Além disso, as formações continuadas quase nunca contemplam a temática do oral como objeto de discussão e ampliação da aprendizagem dos professores. Novas reformulações curriculares tem se difundido no meio acadêmico e escolar, com a cultura da sociedade oral letrada, cada vez mais se busca adequar o ensino as demandas sociais, no entanto, muitos educadores, por falta de uma orientação docente mais eficaz, acabam priorizando o

ensino da escrita, como se o ensino das práticas sociais, isto é, letramento se restringisse apenas ao domínio e uso desta modalidade.

Temos consciência das dificuldades enfrentadas por estes educadores, principalmente quando não passam por uma formação acadêmica eficiente, porém não podemos continuar desprestigiando o ensino da fala, como se essa não fosse uma modalidade de importância para a vida social do sujeito. É de extrema importância que a fala ocupe seu espaço no meio educativo, e uma das formas mais eficientes de fazer isto consiste na possibilidade de formar melhor este professor, inserindo nas propostas acadêmicas dos cursos de Pedagogia componentes curriculares que tratem do ensino do oral, buscando preparar melhor os futuros professores e conscientizando-os de que a fala, assim como a escrita, representa poder e ação no mundo social.

3. A significação e os objetivos do ensino do oral:

Não é por acaso que as discussões no campo da linguística têm dado tanta ênfase a esta modalidade, principalmente ao trabalho com os gêneros textuais orais, atentando para a concepção de língua enquanto uso social ativo, discursivo e dialógico. Porém, ainda se faz presente, principalmente na fala de professoras que estão em atividade há alguns anos, a ideologia de oralidade enquanto modalidade própria da competência do sujeito, inata, que se desenvolve a partir da capacidade natural de falar, assim como o uso da fala na sala de aula como pretexto para se trabalhar a escrita, ou atribuir a oralidade o espaço de uso informal da língua.

É possível perceber tal concepção quando analisamos as respostas dadas pelas professoras, quando questionadas se achavam que a modalidade oral deveria ser tomada como objeto de ensino na escola e por quê. Vejamos, então, algumas dessas respostas no quadro 1.

Quadro 1 – Concepção das professoras sobre a importância do ensino do oral

... é também por meio da oralidade que o aluno organiza suas ideias e trabalha a liberdade interior de cada um, como: a timidez, o medo e outros. (P1)
--

... Porque a oralidade é natural do ser humano, ou seja, é intrínseca a pessoa, podendo ser objeto de ensino na escola. (P10)

Diante das afirmações acima, pode-se perceber que as professoras demonstram uma concepção de língua situada no ideal de fala enquanto competência própria do ser humano, inata, que o indivíduo nasce com ela e que, com o passar do tempo, se desenvolve de acordo com o desempenho, como destaca a professora **P1**, ao afirmar que é por meio da fala que o sujeito “**trabalha a liberdade interior**”, como se fosse um desabrochar do sujeito, assim como a professora **P10**, ao afirmar que a oralidade é uma modalidade **natural e intrínseca** do ser humano.

Além dessa perspectiva, foi possível perceber nas falas de algumas professoras uma equivocada compreensão de que o trabalho com a oralidade servisse apenas como mediação entre professor e aluno, desconsiderando a importância do oral enquanto modalidade de uso discursivo, persuasivo e dialógico. É bem verdade que durante o processo educativo, as interações entre professor-aluno são norteadas pelo uso da fala, porém está não pode ser tomada

como mero suporte, tendo em vista que a fala vai além da mera comunicação, ela está situada numa perspectiva de poder, de ação e interação sobre o meio. Podemos perceber essa concepção de uso do oral como mero suporte comunicativo quando observamos as afirmações abaixo, destacadas no quadro 2.

Quadro 2 – Concepção de língua como suporte de mediação entre professor-aluno

... atualmente as crianças tem um grande dificuldade de se expressar perante os colegas. (P6)
... Para dá mais oportunidade para as crianças se expressarem . (P8)
... Porque nós professores precisamos de um suporte mais amplo para que dessa forma possamos mediar melhor as aulas e também proporcionar melhorias na vida adulta do aluno. (P9)

Não queremos aqui, defender que a fala não seja importante na interação professor, aluno, pelo contrário, acreditamos que se faz de extrema importância tanto para o educador quanto para o educando, ter consciência de que é por meio da fala que nos posicionamos, compartilhamos nossas experiências, solicitamos ajuda, entre muitas outras ações, no entanto, o trabalho com o oral em sala de aula vai muito além. É por meio do trabalho com a oralidade que o professor possibilita a criança ter autonomia e conhecimento acerca das variadas formas de uso, que não se limita apenas a interação entre professor aluno, interação esta, que se dá por meio de termos informais, que não possibilita a criança diferenciarem entre o uso formal e o uso informal da fala.

Ainda foi possível constatar, por meio da fala de outras professoras, que o oral, enquanto objeto de ensino na sala de aula, tem sido compreendido tão somente como um suporte para o trabalho com a modalidade escrita, desconsiderando-a como objeto de estudo significativo e necessário na sociedade. Um exemplo dessa concepção que retrata tamanho equívoco pode ser visto no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Concepção do ensino do oral como pretexto para o ensino da escrita

É através da modalidade oral que as crianças vão se tornarem leitores competentes e autônomos. (P2)
... Porque a criança na maioria das vezes apresenta dificuldade na escrita , enquanto a fala (oralidade) é super-desenvolvida. (P5)

O trabalho com o oral, como temos visto tanto nos parâmetros curriculares de língua portuguesa, quanto nas discussões sociointeracionistas, deve ser pautado nos gêneros textuais, presentes na cultura letrada, visando uma formação mais eficaz do sujeito as demandas sociais, o que quer dizer, trabalhar tanto com a fala como com a escrita de maneira contínua, tendo a consciência de que o trabalho com o oral não se refere ao suporte da escrita, como se por meio da leitura, estivesse trabalhando a oralidade. O ensino do oral vai além da mera verbalização da escrita e as dificuldades enfrentadas no ensino da escrita devem ser exploradas por meio da própria escrita e não como compensação, no ensino escolar.

Assim, é necessário que professores tenham esta consciência de que o uso do oral como objeto de estudo nas salas de aula não consiste apenas em um suporte comunicativo entre o professor e o aluno, ou em uma modalidade inata que aflora com o passar do tempo, muito menos em um suporte de trabalho dos gêneros e atividades da escrita. Quando se pensa em trabalhar com a oralidade na escola, está se pensando em um ensino contínuo das atividades sociais junto ao sujeito capacitando-o para as diversas formas de uso tanto da fala como da escrita, que se disseminam culturalmente e que, com o passar do tempo, vão sendo cobrados do cidadão ativo.

4. Os gêneros textuais orais e as estratégias didáticas priorizadas pelos professores

Pensar um trabalho que priorize a modalidade oral com eficiência, pautada numa concepção de língua ativa, dialógica e discursiva, requer antes de tudo, pensar em gêneros textuais orais que se façam presentes no meio cultural, sobretudo, no cotidiano da sociedade a qual a criança está inserida. Não é por acaso que as discussões sociointeracionista defendem tanto uma abordagem linguística centrada na interação do sujeito com o meio, por intermédio dos gêneros textuais. Estes defendem um ensino significativo, que esteja integrado às diversas instâncias do meio cultural e que, por intermédio da escola, possibilite ao educando conhecer e agir de forma autônoma e consciente nas demandas sociais.

No entanto, quando o educador não compreende que a oralidade é ação e interação com o meio, atribuindo uma concepção equivocada ao ensino da língua, sua prática acaba sendo norteadada por uma visão que nem sempre se faz de forma eficiente. É o que se pode perceber nas respostas das professoras, quando todas afirmam que contemplam o ensino dos gêneros orais, porém seguindo uma perspectiva de suporte para a escrita, ou oralização do código escrito, como podemos perceber na resposta do quadro 4.

Quadro 4 – Ensino dos gêneros orais como suporte para o trabalho de escrita

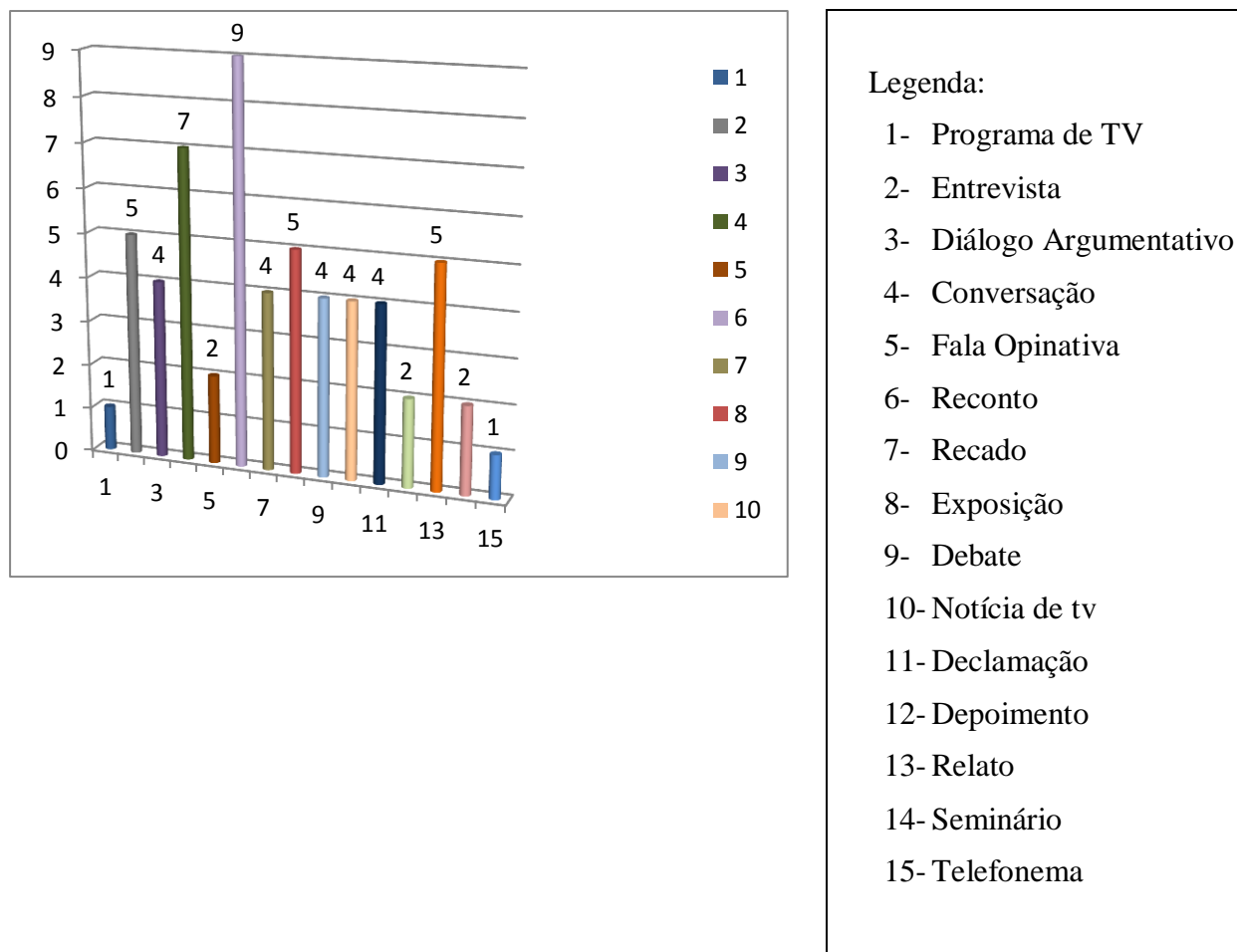
Sim. Mediante leituras de vários gêneros, é proposta a discussão, interpretação oral, comentários, paralelos, etc. (P5)

Ao ouvir o aluno antes ou depois de uma atividade; nas leituras compartilhadas em sala de aula; Nas contações de histórias; Nas histórias dramatizadas; Nos teatros de fantoches. (P2)
--

O trabalho com o oral sob a perspectiva da realização da leitura, ao contrário do que se possa pensar o educador, não se explora o oral por excelência, mas sim a decodificação sonora dos códigos presentes na escrita, o que não invalida o trabalho com a oralidade, mas resume as práticas orais ao processo de oralização da escrita.

Sob esta perspectiva, foi questionado às professoras quais os gêneros textuais orais por elas explorados em sala de aula. O gráfico 1, abaixo, traça o perfil dos gêneros textuais orais contemplados pelas informantes da pesquisa.

Gráfico 1 – Gêneros textuais orais



Como podemos perceber no gráfico 1 acima, um dos gêneros mais trabalhados pelas professoras da primeira fase do Ensino Fundamental, é o reconto, sobretudo, numa perspectiva informal, tendo em vista que, quando solicitadas acerca da descrição da aula, algumas afirmam que inicialmente lêem a história e logo depois pede que seus alunos recontem a narrativa. Não é por acaso que este gênero é um dos mais solicitados pelas professoras, tendo em vista que suas perspectivas de ensino estão norteadas pela interação e informalidade do uso da fala na sala de aula. Assim como a conversação e o relato, que segue a mesma ordem metodológica.

Dentre os gêneros textuais orais solicitados nos questionários, que apontam para um ensino de língua mais formal, por exemplo, a entrevista, apenas cinco professoras afirmaram trabalhar, e o debate e o depoimento, apenas quatro professoras afirmaram contemplar.

5. Estratégias didáticas adotadas no ensino do oral

Na tentativa de confrontar os dados informados sobre os gêneros orais contemplados e as reais práticas de ensino, foi solicitado que as professoras descrevessem como elas desenvolviam suas aulas. É só a partir dessa descrição das professoras que podemos identificar quais os aspectos mais trabalhados na modalidade oral, os suportes utilizados, os aspectos por elas contemplados durante o desenrolar de cada atividade, enfim, como é pensado o ensino do oral

sob o uso dos gêneros textuais. Algumas das estratégias didáticas por elas usadas na efetivação do ensino estão descritas no quadro seguinte.

Quadro 5 – Estratégias didáticas descritas pelas professoras

Leitura , debates, seminários, recontos, relatos etc. (P1)
Leitura oral de leituras realizadas em sala de aula. Contação de histórias. Dramatização de histórias. Aquecimento e desdobramento de uma história a ser lida. (P2)
Leituras de gêneros, apresentação de filmes, imagens, etc. (P5)
Leitura de contos e recontos pelas crianças. (P8)
Oportunizar aos alunos a leitura individual de histórias infantis e depois cada aluno reconta. Discussão sobre um determinado assunto. (P10)

Como é possível perceber, para as professoras questionadas, o principal foco no trabalho com o oral é a leitura, como se explorar o ensino com a oralidade se limitasse apenas a capacidade de oralizar as histórias escritas. Há ainda, mesmo que de forma limitada um trabalho com o uso oral por si, no entanto seguindo uma perspectiva de mera interação entre professores e alunos, sobretudo quando as educadoras afirmam que exploram o oral durante as falas informais dos alunos, promovendo uma discussão, onde cada aluno teria a oportunidade de recontar o que teriam compreendido da leitura inicial.

6. Lógica organizacional das aulas descritas

Assim, tomando por base a necessidade de compreender melhor como professoras do Ensino Fundamental têm planejado e desenvolvido didaticamente o ensino do oral, foi solicitado que cada professora descrevesse uma aula em que o oral tivesse sido o objeto de ensino. Temos, no quadro 6, algumas dessas descrições.

Quadro 6 – A lógica organizacional das aulas

Aula para alunos de 2º ano – objetivo: Explorar a oralidade através de relatos de convivência dos alunos. – Conteúdos: Final de semana Procedimentos: Colocar os alunos em círculo e pedir para que cada um fale sobre o que aconteceu no final de semana. Critérios: noção de tempo – não repetir palavras várias vezes e não demorar muito em cada fato. (P3)
Aula para alunos de 3º ano Reconto Leitura da história (feita pela professora) conversa sobre a mesma Reconto da história. (P6)

Aula para alunos de 1º ano

Iniciamos sempre a aula com uma roda de conversa, onde cada criança fala (relata) sobre um acontecimento de seu dia anterior, isso sem cobrança. Deixando todos bem a vontade para falar.
(P8)

Diante das descrições acima, podemos perceber que as professoras, enquanto buscam apresentar suas estratégias didáticas, ainda não são capazes de detalhar de forma eficaz o planejamento de suas aulas, percebe-se a presença de dificuldades de natureza didático-metodológica e de conhecimentos relativos à oralidade. Atentando sempre para um trabalho com a fala em situações de uso coloquial, as professoras deixam de fazer uso de uma reflexão sobre a importância da fala enquanto instrumento discursivo, dialógico e persuasivo, que tem poder sobre o outro e que, quando usado de maneira inadequada, compromete a inserção do mesmo nas mais variadas atividades sociais.

Com isso não estamos negando a importância do uso da fala em seu aspecto informal, a forma com que o sujeito se coloca em espaços familiares e de seu convívio esta demarcado por esse uso, porém existem determinados espaços e contextos onde a modalidade oral caracterizada pelo aspecto formal é de grande relevância, sobretudo nas atividades de maior prestígio social e econômico, fazendo com que o uso da fala não se restrinja apenas a informalidade. É de extrema importância que o educando se aproprie tanto do aspecto formal quanto do informal para assim, poder agir de forma ativa nas mais variadas instâncias sociais.

7. Considerações finais

Mediante os resultados aqui destacados, podemos tecer algumas impressões acerca do como vem se trabalhando o ensino de oralidade nestas escolas, sobretudo no tocante a concepção adotada pelas professoras em atividade, a tomada de gêneros textuais orais e as estratégias didáticas por elas utilizadas na organização de suas aulas como objeto de estudo, uma vez percebido o forte ênfase nas concepções de língua como capacidade inata ou pretexto para a escrita, assim como a tomada de gêneros orais no ensino do oral numa perspectiva de uso informal, demonstrando assim, a necessidade de repensar quais os gêneros textuais mais relevantes no ensino escolar e como toma-lo como objeto de estudo significativo e relevante.

Além disto, foi possível perceber a forte ênfase na perspectiva de oralização da escrita como trabalho do oral, por meio da leitura em voz alta, o que implica numa compreensão equivocada por parte de professoras sobre o como trabalhar a oralidade por excelência. Um dos fatores que influenciam diretamente nesta visão equivocada parte do uso de suportes ou instrumentos utilizados pelos educadores durante a realização das aulas, tais como livro e textos escritos na realização de leituras individuais e compartilhadas em voz alta.

Com isso, acreditamos que seja de suma relevância repensar quais gêneros tomar como objeto de estudo, como trabalha-los nas aulas propostas e porque trabalha-lo de tal maneira, visando propiciar aulas relevante e significativas.

Para tanto, vale destacar como base crucial no processo de ensino qual abordagem ou concepção teórica é relevante adotar. Conforme foi apresentado por meio dos dados, há uma forte necessidade em compreender a língua como um processo interativo, dialógico, reflexivo e persuasivo, que possibilita ao sujeito a autonomia e inserção ativa nos espaços sociais, indo muito além dos atos de fala e conversações instauradas durante a mediação dos conteúdos

escolares, assim como também, toma-lo como suporte para trabalhar a escrita, por meio de compreensão e interpretação dos textos e histórias.

Com isso, percebe-se a necessidade de reformulações acadêmicas e escolares. É necessário formar melhor estes professores para o ensino do oral e, ao mesmo tempo, pensar em ações interventivas na escola que possam colaborar para uma ação mais eficaz destes professores no que se refere à modalidade oral.

Referências

- BENTES, A.C. PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. São Paulo, Pontes, 2010.
- BRONCART, Jean Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola. São Paulo: EDUC, 1997/1999/2003.
- COLE, P. PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. São Paulo, Pontes, 2010.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **Estudos compartilhados, caminhos relacionados...** In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita..** São Paulo: Ponte Editores, 2012, p.7-11.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, Editorial, 2009.

A SISTEMATIZAÇÃO DO TEXTO ORAL NO ENSINO SUPERIOR

Francisca Elisa de Lima PEREIRA (IFRN)

Resumo: O ensino superior é provavelmente a última chance formal que o aluno tem de se apropriar de alguns conhecimentos a respeito de leitura e produção de textos. Por isso, esse conteúdo tem de ser planejado e aplicado de maneira muito cuidadosa. Não se pode apenas aprofundar esses conteúdos pelo fato de eles já terem sido vistos no ensino médio. É necessário que se pense em uma forma de ensino direcionada ao ensino superior, da mesma forma que existe um ensino direcionado ao ensino fundamental e médio. Essa é a inquietação que nos move a investigar o ensino superior como locus privilegiado para a promoção das mudanças que se espera alcançar no ensino de Língua Portuguesa. A reflexão conduzida com o nosso grupo de pesquisa permite-nos considerar o estudo sistemático do texto oral como instrumento importante para a formação dos professores nos institutos federais, além disso, é notório que esse conhecimento serve de base para toda a sua rotina em sala de aula, ou seja, para um trabalho de qualidade e socialmente responsável. Os resultados já alcançados por esse grupo de pesquisa nos estimularam a elaborar este trabalho, que amplia a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa nesse nível de ensino. A intenção é dar sequência aos estudos conduzidos sobre o texto oral, que têm como teoria base a Análise da Conversação (AC), focalizando o ensino de língua materna. Trata-se de compreender como é realizado o estudo do texto oral e que teorias subsidiam aos professores que realizam esse trabalho.

Palavras-chave: Superior; Texto oral; Língua portuguesa.

1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa nas licenciaturas, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), tem os seguintes objetivos: fazer uma revisão do ensino médio, numa tentativa de preencher algumas lacunas deixadas neste nível; trabalhar os gêneros científicos; e, principalmente, formar bons leitores/produtores de texto. Nesse sentido, são oferecidas duas disciplinas, intituladas Língua Portuguesa e Leitura e produção de textos. Entretanto, ao final das disciplinas, a maioria dos professores se dá por satisfeita se houver conseguido, ao menos, o primeiro objetivo, uma vez que os alunos chegam com tantas lacunas em relação aos conteúdos linguísticos que, muitas vezes, torna-se difícil partir para os próximos objetivos.

Os alunos do ensino superior precisam ler e produzir muitos gêneros textuais orais e escritos. Em geral, o trabalho com os gêneros escritos é sistematizado, já com os orais, isso não ocorre. Sabemos que muitos docentes trabalham o gênero seminário (não só os de Língua portuguesa), mas não temos como avaliar se é um trabalho sistemático ou não. Temos conhecimento de que o professor, em geral, fazem a proposta para a produção do gênero, mas, na maioria das vezes, não sabemos se são dadas as orientações necessárias e, na avaliação dessa atividade, se utilizam critérios definidos para fazer essa avaliação, isto é, se há uma unidade entre os docentes no que se refere à orientação, produção e avaliação desse gênero, de forma a deixar o aluno seguro no momento em que vai produzi-lo.

O mesmo ocorre no que tange a outros gêneros orais como debate, comunicação em eventos, palestra, entrevista, entre outros, muitas vezes, não podemos afirmar nem ao menos se

esses gêneros são trabalhados em sala de aula, mas, na vida social e acadêmica, os alunos vão precisar muito deles.

No que se refere aos gêneros textuais escritos, apesar de haver um trabalho sistematizado em relação a eles, não há uma evolução efetiva na escritura dos alunos, se levarmos em consideração o início e final das disciplinas citadas.

Dessa forma, a disciplina Língua Portuguesa não atinge seus objetivos. pretendemos, entretanto, neste momento da pesquisa, investigar a utilização do texto oral em sala de aula e fazer um diagnóstico dessa investigação. Para isso, nossa pesquisa faz uma análise levando em consideração o que o professor planeja fazer, o que o aluno percebe que o professor faz e o que o docente faz efetivamente. Pensando nesse objetivo, o *corpus* foi composto, inicialmente, por questionários (aplicados um ao professor e outro ao aluno), do Plano de ensino docente, do material didático utilizado em sala de aula e da gravação de aulas em que ocorrerem gêneros orais.

Neste artigo, pretendemos socializar nossas primeiras análises. Dessa forma, focalizaremos o Plano de Ensino Docente. Nosso objetivo é verificar se o texto oral ocupa um espaço nesse plano de ensino e avaliarmos esse espaço em termos quantitativos e qualitativos.

2. Texto oral: características e especificidades

Muitos dos nossos docentes, por não conhecerem a organização do texto oral, não o discutem em sala de aula. Outros rejeitam textos dessa modalidade por acreditarem que apenas o texto escrito deva ser ensinado de forma sistemática. Acreditam que, da mesma forma que aprendemos a falar, aprenderemos a produzir os textos orais, sem a necessidade da sistematização de um estudo a respeito disso. Até mesmo a conversação, gênero mais utilizado pelo ser humano, necessita de aprendizado. Quantas conversas poderiam ser mais produtivas se os interlocutores não dominassem o turno durante todo o tempo; quantos temas só interessam ao enunciador, e ele, muitas vezes, trata de detalhes daquele tema, deixando o interlocutor, por vezes, até constrangido por não ter interesse em tal tema; quantos sinais são emitidos pelo interlocutor para demonstrar que não está envolvido na conversa, mas o outro não percebe isso, tornando a interação desinteressante e cansativa. Poderíamos listar inúmeros motivos para mostrar a necessidade de estudar a conversação.

Garfinkel (1967) revela que o fato de os participantes compreenderem suas experiências lingüísticas contribui de forma efetiva para suas relações sociais. Ou seja, se em uma determinada situação comunicativa, o falante se utilizou de uma sequência linguística e não teve sucesso, provavelmente, se essa situação se repetir, o falante tentará usar outra sequência para tentar atingir seu objetivo e não se frustrar. Essa é uma das questões tratadas pela Análise da Conversação.

A Análise da Conversação⁷⁷ (AC) filia-se aos estudos funcionais da linguagem e preocupa-se com a interpretação dos eventos (PEREIRA, 2012). Os estudos conversacionais tratam tanto de situações em que o discurso oral seja simétrico quanto assimétrico. Alguns gêneros são, a priori, predominantemente assimétricos. É o caso do seminário. Parte-se do princípio de que o apresentador de um seminário domina o tópico a ser apresentado e que não haverá interferência de outrem durante o desenvolvimento da apresentação. Entretanto, o seminário não se restringe apenas ao momento da apresentação. Há (ou deveria haver) uma etapa

⁷⁷ Projeto desenvolvido no Programa de Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), área Educação.

anterior que é a orientação do professor ao aluno. Nesse caso, poderá haver assimetria por parte do aluno, se este dominar o conteúdo a ser apresentado e quiser apenas esclarecer algumas dúvidas; assimetria por parte do professor, se o aluno não preparou adequadamente a apresentação e aquele precisa interferir substancialmente no texto que este desenvolveu; ou simetria, caso o aluno tenha preparado o seminário, mas necessite de alguma colaboração importante do professor para o seu fechamento. Além dessa etapa anterior, há (ou deveria haver) etapas posteriores à apresentação. O primeiro momento é aquele em que o apresentador (ou grupo de apresentadores) fica à disposição da plateia para os questionamentos a respeito de sua apresentação. Neste caso, teremos, geralmente, a simetria, já que essa parte é, na maioria das vezes, pautada em pares adjacentes pergunta/resposta, em que a plateia pergunta e o apresentador responde. O segundo momento é o da participação docente. Que poderá ser um misto de complementação a respeito de lacunas conteudísticas deixadas nas apresentações e uma avaliação geral destas. Neste, geralmente, predomina a assimetria, uma vez que apenas o professor fala. Há, ainda, o momento de avaliação entre professor e apresentador(es) (em particular), que levará em consideração as especificidades de cada apresentador ou grupo, momento este que tanto poderá ser simétrico como assimétrico. Em relação ao gênero seminário, há um predomínio quantitativo da assimetria, mas isso não garante que o gênero seja assimétrico. O mais importante, nesse caso, é que no principal momento do seminário, a apresentação em público, ele é assimétrico. Por esse motivo, o seminário é um gênero predominantemente assimétrico.

A orientação do professor para a produção do texto oral não poderá se restringir, entretanto, ao conteúdo, à linguagem utilizada e à postura do aluno no momento da apresentação. É extremamente importante que o professor tenha conhecimento do gênero a ser apresentado, e que este tenha sido trabalhado em sala de aula antes de sua apresentação. Conhecer as especificidades do gênero textual a ser apresentado dará ao aluno segurança para que possa desenvolver um trabalho como mais qualidade. Antes de enveredar pelo estudo do gênero oral, o professor deve apresentar aos alunos as semelhanças e diferenças entre a modalidade falada e a modalidade escrita, para que o aluno possa construir sua apresentação pautada nas características adequadas à modalidade que utilizará.

A língua falada, apesar de seguir o mesmo sistema lingüístico da escrita, apresenta vários elementos pragmáticos (hesitações, pausas, repetições, truncamentos, dentre outros), sendo, por esse motivo, considerada, por muito tempo, como o lugar do caos (Fávero, 1999). Esses elementos, entretanto, fazem parte do processo de construção e organização do texto falado, pois promovem, muitas vezes, a coerência nesse tipo de texto e servem como marcas discursivas que facilitam a intercompreensão do texto por parte dos interlocutores, pois fazem parte do processo de formulação do texto. (PEREIRA, 2002).

As atividades de formulação do texto falado são procedimentos a que os interlocutores recorrem, no sentido de resolver problemas de compreensão com que se deparam no desenvolvimento da construção enunciativa (HILGERT, 1993). As ações de acentuar, completar, corrigir, exemplificar, explicar, parafrasear, precisar, repetir e de resumir constituem as chamadas atividades de formulação.

Para Fávero (1999), as atividades de formulação do texto oral são as de formulação *strictu sensu*, quando não ocorrem problemas de processamento e linearização; e de formulação *lato sensu*, quando ocorrem problemas de formulação.

As situações desencadeadoras de problemas são decorrentes da hesitação, das paráfrases, das repetições e das correções. Para Marcuschi (1995), a **hesitação** demonstra que há um problema cognitivo/verbal presente na estrutura sintagmática e evidencia que a fala é uma atividade construída passo a passo. O processo de formulação da fala se autoexplicita. A

paráfrase é uma atividade de reformulação através da qual o texto de origem é restaurado em sua totalidade ou em parte, gerando um texto derivado que mantém uma relação semântica com o texto de origem. Sua principal função é garantir a intercompreensão do texto, contribuindo ainda para a sua coesão. A **repetição** é a atividade de formulação mais frequente na oralidade e pode assumir várias funções como, por exemplo, a de manutenção da coerência textual e organização *tópica* (MARCUSCHI (1996). Para Fávero (op. cit.), a **correção** é um processo interativo e colaborativo, que tem como objetivo a intercompreensão.

Koch & Silva (1996) sugerem os seguintes processos de formulação do texto falado:

- a) Formulação fluente, que subclassifica em: sem descontinuidade ou ralentamento no nível linear, com “ralentamento” devido a descontinuidades tópicas (inserções no tema) e apenas com ralentamentos no fluxo informacional (reformulações teóricas: repetições, paráfrases);
- b) Formulação disfluente, que subclassifica em: com problemas de processamento/verbalização “online” (hesitações) e com problemas textualmente manifestados – reformulação “saneadora”: correções, repetições e paráfrases.

A **formulação fluente sem descontinuidade ou ralentamento no nível linear** ocorre raramente, já que a linguagem oral é marcada por inserções, hesitações, correções, dentre outras categorias. A **formulação fluente com “ralentamento” devido a descontinuidades tópicas** (inserções no tema) ocorre quando os tópicos em andamento são suspensos temporariamente, com as funções de fazer alusão a um conhecimento prévio, fornecer explicações acessórias, referir-se a uma ação extralingüística em curso, introduzir comentários jocosos, formular questões retóricas e introduzir um comentário metaformativo.

A **formulação fluente com ralentamento no fluxo informacional** com repetições ou paráfrases funciona como recurso argumentativo, facilitando a compreensão.

A **formulação disfluente com problemas de processamento** expressa-se através de hesitações (falsos começos, pausas preenchidas, alongamento e repetição de sílabas iniciais de pequeno porte).

A **formulação disfluente com problemas textualmente manifestados**, também, apresenta repetições e paráfrases, tendo, nesse caso, função “saneadora”, com o objetivo de resolver problemas manifestados. Temos ainda a correção com função saneadora, além da paráfrase e da repetição.

Antes de sua formulação, o texto poderá ser planejado, ou não, dependendo da situação comunicativa em que ele estará inserido. Ochs (1979) apresenta uma escala de planejamento textual, com quatro possibilidades: o falado não-planejado, quando não há reflexões prévias nem preparo organizacional anterior à sua expressão, ex.: uma conversa entre amigos; o falado planejado, quando existem reflexão e preparo prévios, ex.: uma conferência; o escrito-não planejado, quando é formulado sem preocupação com a formalidade, ex.: bilhete; e o escrito-planejado, quando é projetado antes de sua expressão, ex.: um ensaio. A essa escala acrescentamos os textos nominados mistos, que são constituídos por partes planejadas e não planejadas. Como exemplo deste tipo de texto, temos o discurso do professor em sala de aula, uma vez que os propósitos intencionais desse discurso provêm de parte previamente planejada, bem como de outras advindas do que os seus interlocutores contribuem para a efetivação desse discurso, além das reflexões e conclusões do docente que se encontra na negociação de sentido em sala de aula.

Para Motsch&Pasch (apud Koch e Silva, 1996)⁷⁸, o texto falado é uma seqüência hierarquicamente organizada de atividades realizadas pelos interlocutores. Para os autores, existe uma atividade lingüística (AL) que é composta pela enunciação (*e*), a intenção do enunciador em atingir um determinado objetivo (*int*), as condições necessárias para que esse objetivo possa ser alcançado (*cond*) e as conseqüências decorrentes do objetivo alcançado (*cons*).

Para os mesmos autores (apud HILGERT 1993), são três os objetivos ilocucionais dos enunciados: que o enunciatário ‘responda a uma pergunta’, realize uma ação e acredite em algo. O enunciador só chega ao objetivo final (a crença em algo), se houver alcançado os objetivos intermediários (resposta a uma pergunta e a realização de uma ação). Para que seja alcançado o objetivo final, o enunciador deve assegurar ao enunciatário as condições para que este reconheça a intenção daquele e aceite realizar o objetivo a que ele (o enunciador) visa. Para que a atividade ilocucional seja bem sucedida, o enunciatário, por sua vez, deverá compreender o objetivo do enunciador, aceitar esse objetivo e mostrar a reação desejada.

Motsch e Pasch (op. cit.) afirmam que, além da perspectiva de atividade lingüística, introduz-se uma nova, baseada no estudo da língua falada: “a de conceber o turno como a realização de uma ou mais atividades lingüísticas e o texto conversacional como uma seqüência dessas atividades progressiva e alternadamente realizadas pelos interactantes” (apud HILGERT 1993). Para esses autores, o texto falado é uma seqüência hierarquicamente organizada de atividades lingüísticas, ou seja, atividades ilocucionais.

A construção de um texto (falado ou escrito) não é um processo único. O que nos faz pensar na escrita como um processo homogêneo e organizado é o fato de só nos depararmos com o produto final de seu processo de formulação. Não temos acesso aos rascunhos e tampouco às páginas amassadas e jogadas ao lixo, ou ainda, ao que foi apagado no computador no momento da produção, porque não corresponderam às expectativas do produtor. Já no caso do texto falado, os “rascunhos”, as “páginas amassadas” e o que seria “apagado” são negociados com o interlocutor, que participa de todo o processo de elaboração do texto. Em contrapartida, o falante não pode esconder os problemas que enfrenta para a sua formulação (paráfrases, repetições, correções, dentre outros). Os processos de formulação nas duas modalidades são similares, diferenciando-se apenas porque, no escrito, tal processo é implícito; no falado, é explícito.

O professor de Língua portuguesa tem de ter conhecimento sobre a formulação do texto falado, para que não ocorra de exigir do seu aluno um comportamento lingüístico pautado no texto escrito, em que a formulação é sempre implícita, ou seja, ao ler um texto do aluno, temos acesso apenas ao produto, enquanto no texto falado processo e produto chegam juntos ao interlocutor.

Além das atividades de formulação, Fávero (1999, p. 22) apresenta níveis de estruturação do texto falado. Segundo a autora, existem os níveis local e global. No primeiro caso, a conversação ocorre por meio de turnos, podendo ser permeados por hesitações, sobreposição e assalto ao turno.

No caso da organização global, ao mesmo tempo em que os interlocutores se alternam em turnos, há uma condução do tópico discursivo.

Ao final, os dois níveis, local e global, aparecem juntos tecendo a organização textual. No gênero aula expositiva, por exemplo, mesmo que apareçam algumas digressões que “desorganizem” o nível local, dificilmente elas irão interferir na organização global da aula, uma vez que o professor deverá preparar-se previamente para, a partir das digressões, sugerir encaminhamentos a fim de atingir o objetivo da aula. Até mesmo a conversação mantém uma

⁷⁸A obra original desses autores é em alemão, como não lemos nessa língua, não tivemos acesso a ela.

organização global. A mudança de tópico ocorre, em geral, quando os demais interlocutores permitem. Quando isso não acontece, um deles poderá interferir, dizendo: “sim, mas voltando ao assunto anterior”.

Muitos recursos de formulação que, à primeira vista, parecem “desorganizar” o texto falado fazem exatamente o inverso. Quando ocorrem inserções no tema, por exemplo, podemos ter a impressão de que o tópico em curso foi interrompido sem qualquer planejamento. Muitas vezes, entretanto, ocorre exatamente o contrário, é necessário que o falante requeira de seu interlocutor algum conhecimento prévio (para isso, pode lhe fazer perguntas que aparentemente fujam do tópico em andamento) a fim de que o tópico flua com mais clareza.

As repetições e as paráfrases são recursos que funcionam como organizadores e como recursos argumentativos do discurso falado. Muitas vezes, ao repetirmos algo enunciado pelo nosso interlocutor (literalmente ou por meio de uma paráfrase), poderemos estar fazendo a retomada com o objetivo de ratificar o que foi dito, concordando com o falante e fortalecendo o que foi enunciado por ele.

As hesitações e as pausas são outros recursos muito importantes para a organização discursiva, uma vez que podem funcionar tanto para que o falante elabore melhor o que pretende dizer, como para que o ouvinte se aproprie do turno e dê continuidade ou não ao tópico.

Pode-se constatar o seguinte: recursos que parecem desorganizar o texto falado (repetições, pausas, dentre outros), podem, ao contrário, servir para que sua compreensão seja facilitada, bem como para que os interlocutores interajam de maneira mais efetiva. Em geral, os docentes avaliam mal o discente, se este, ao apresentar um trabalho oral, fizer uso de repetições, pausas, hesitações. É preciso, contudo, estar atento para observar o uso desses recursos, pois eles poderão estar sendo usados como organizadores textuais, e não como marcas lingüísticas indicativas de que o falante está inseguro quanto ao conteúdo apresentado.

3. O planejamento de ensino e o texto oral

O planejamento de ensino docente é fundamental para nortear as ações em sala de aula. O planejamento que veremos a seguir é muito bem elaborado. É constituído pelas partes essenciais: ementa, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e recursos didáticos, avaliação e referências. Além da parte estrutural bem constituída, existe total coerência entre a ementa, objetivos, procedimentos metodológicos e avalia o ensino.

PROGRAMA DE DISCIPLINA**Ementa**

Tópicos de gramática, leitura e produção de textos.

Objetivos**Gramática:**

- aperfeiçoar os conhecimentos lingüísticos (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas ao registro padrão escrito.

Leitura de textos escritos:

- recuperar o tema e a intenção comunicativa dominante;
- reconhecer, a partir de traços caracterizadores manifestos, a(s) seqüência(s) textual(is) presente(s) e o gênero textual configurado;
- descrever e progressão discursiva;
- identificar os elementos coesivos e reconhecer se assinalam retomada ou o acréscimo de informações; e
- avaliar o texto considerando a articulação coerente dos elementos lingüísticos, dos parágrafos e demais partes do texto; a pertinência das informações e dos juízos de valor; e a eficácia comunicativa.

Produção de textos escritos:

- produzir textos (representativos das seqüências descritiva, narrativa e argumentativa e, respectivamente, dos gêneros verbete, relato de atividade acadêmica e artigo de opinião), considerando a articulação coerente dos elementos lingüísticos, dos parágrafos e das demais partes do texto; a pertinência das informações e dos juízos de valor; e a eficácia comunicativa.

Conteúdos

- Tópicos de gramática:
 - Padrões frasais escritos
 - Convenções ortográficas
 - Pontuação
 - Concordância
 - Regência
- Tópicos de leitura e produção de textos:
 - Conhecimentos lingüístico, enciclopédico, de textos e interacionais.
- - Tema e intenção comunicativa
 - Progressão discursiva
 - Paragrafação: organização e articulação de parágrafos (descritivos, narrativos, argumentativos)
 - Seqüências textuais (descritiva, narrativa, argumentativa e injuntiva): marcadores lingüísticos e elementos macroestruturais básicos
 - Gêneros textuais (especificamente jornalísticos, técnicos e científicos): elementos composicionais, temáticos, estilísticos e programáticos
 - Coesão: mecanismos principais
 - Coerência: tipos de coerência (interna e externa) e requisitos de coerência interna (continuidade, progressão, não-contradição e articulação)

Procedimentos Metodológicos e Recursos Didáticos

Aula dialogada, leitura dirigida, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias da comunicação e da informação. Utilização de textos e exercícios impressos produzidos e/ou adaptados pela equipe docente.

Avaliação

- produção de textos individuais e/ou em grupos;
- seminários;
- avaliações escritas individuais.

Referências

- BECHARA, E. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- CAMARGO, T. N. de. **Uso de vírgula**. Barueri: Manole, 2005. (Entender o Português; 1)
- FARACCO, C. A.; TEZZA, C. **Oficina de texto**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- INFANTE, U. **Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- KOCH, Ingedore V & ELIAS, Vanda M. **Ier e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.

“decidir que tipo de sociedade e que tipo de homem se quer e que tipo de educação é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido. Executar – agir em conformidade com o que foi proposto (...).” (GANDIN, 2005, p 23).

O plano docente, ora apresentado, apresenta as características acima mencionadas por GANDIN, mas espera um profissional que seja um bom produtor apenas de textos escritos. Pode-se constatar isso de forma explícita em dois momentos do plano: objetivo gramatical “aperfeiçoar os conhecimentos lingüísticos (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas ao **registro padrão escrito**” e no título dos objetivos de leitura e produção de textos, respectivamente, “**Leitura de textos escritos**”, “**Produção de textos escritos**”.

No que se refere aos conteúdos, o fato de eles serem direcionados ao texto escrito deve-se aos objetivos traçados no plano. Mas, uma parte deles poderia ser aplicada ao texto oral, uma vez que os gêneros textuais fazem parte de um contínuo (Marcuschi, 2002) e vão desde os mais informais (conversação) aos mais formais (conferências). No que tange à gramática, quando vamos estudar um texto oral, não poderemos deixar de trabalhar, por exemplo, com concordância e regência, pontos inscritos no plano em análise. Já em relação à leitura e produção de textos, alguns itens poderiam ser trabalhados tanto com o texto escrito como com o oral, é o caso, por exemplo, de “tema e intenção comunicativa”, “progressão textual” e “sequências textuais”, mais uma vez o que direciona esses itens ao texto escrito é o fato de os objetivos focalizarem apenas a eles.

No item “Avaliação”, aparece um gênero oral, o seminário, apesar de não haver nenhum conteúdo relacionado a esse gênero. Subtende-se que será aplicado de forma assistemática, apenas como mais um recurso avaliativo.

Nas “Referências” bibliográficas, não há nenhuma citação referente ao texto oral. O que nos faz concluir que, realmente, não existe um trabalho com os gêneros orais nas licenciaturas do IFRN.

A primeira parte da citação de Gandy (op. Cit.) “decidir que tipo de sociedade e que tipo de homem se quer e que tipo de educação é necessária para isso” nos leva a questionar a importância de possibilitar o estudo do texto oral. Qualquer profissional precisa produzir bons textos orais para que tenha sucesso em sua carreira, e alguns textos só se aprende estudando. É o caso, por exemplo, do seminário, da palestra, do debate, entre outros.

Alguns cargos exigem uma entrevista como critério de classificação. E conhecer esse gênero ajudará muito a se sair bem na produção desse gênero. Mas o sucesso não se restringe a tomar conhecimento de algumas “dicas”. É necessário conhecer a estrutura linguística, os papéis que os interlocutores exercem no momento da interação, saber adequar a linguagem a essa situação e ter conhecimento da formulação desse gênero. O candidato poderá, inclusive, ser prejudicado pela falta de conhecimento a respeito do gênero entrevista pelo entrevistador.

Mas como produzir um bom texto se não dominamos, muitas vezes, nem mesmo sua estrutura básica? A quantas palestras assistimos e, ao terminarem, criticamos o palestrante porque não nos envolvemos com seu texto? O estudo sistematizado dos gêneros orais é imprescindível, pois, além de possibilitar a sua produção com mais qualidade, essa produção poderá interferir no sucesso de quem produz esses textos, sem falar nas relações interpessoais que, algumas vezes, deixam de ser bem construídas porque o texto foi mal produzido.

Um bom produtor de textos precisa dominar gêneros das duas modalidades, oral e escrita. E isso só poderá ocorrer se o planejamento de ensino docente for elaborado com a intenção de promover o estudo com as duas modalidades. Para isso, o docente de ensino superior, ao elaborar seu plano, deverá incluir o estudo sistematizado de gêneros orais, como conversação, seminário, palestra, debate, apresentação oral em evento científico, entre outros, para que, assim, o aluno adquira conhecimentos necessários para concluir seu curso e ser, realmente, um bom produtor de textos. Antes disso, é preciso, entretanto sensibilizar a instituição a esse respeito, pois o estudo do texto oral não é apenas uma responsabilidade docente, mas institucional.

Referências

FÁVERO, Leonor LOPES. **Coesão e coerência textuais**. 7ed. São Paulo: Ática, 1999.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo, Editora Edições Loyola. 1985.

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall, 1967.

HILGERT, J. G. Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In: CASTILHO, A. T. de (org.). **Gramática do português falado**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça & SILVA, Maria Cecília. P. S. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO, A. T. de & BASÍLIO, Margarida (org.). **Gramática do Português falado**. V.IV. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. São Paulo: FAPESP, 1996.

MARCUSCHI, Luís A. **A hesitação**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. Mimeo. 1995.

_____. (1996). “A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual”. In: KOCH, IngedoreVillaça (org.). *Gramática do português falado*. V.VI. Desenvolvimentos. São Paulo, Editora da UNICAMP/ FAPESP.

OCHS, E. (1979). **Planned and unplanned discourse**.*Syntax and semantics*. V. 12. Academic Press inc.New York, 1979.

PEREIRA, F. Elisa de Lima. **Linguística II**. Natal: IFRN Editora, 2012.

_____. **O discurso oral do professor em seus aspectos constitutivos e organizacionais**. Maceió/AL, UFAL, 2002. Tese de doutorado.

INTERNETÊS OU INDÍCIOS DE GRAMATICALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA

Gisonaldo Arcanjo de SOUSA⁷⁹ (UFRN- DEDUC- SEDIS)
 Maria José de OLIVEIRA (IFRN- Câmpus Caicó)

Resumo: A experiência aqui relatada se pauta nos estudos funcionalistas de Givón. É uma reflexão acerca do uso das expressões denominadas de Formas Variáveis (FV) ou simplesmente, internetês, por alunos de letras, modalidade a distância, Polo UAB, Caicó-RN,). Percebe-se que o computador e sua aplicabilidade no contexto da educação, precisamente na aula a distância, vêm também colaborando para a disseminação de verbetes com forma e função definidas com fortes tendências a gramaticalizar-se. A pesquisa se encontra em andamento e busca também informações advindas da área de hipertextos. São analisados comunicações de alunos em situação de “aula” virtual. O resultado superficial da pesquisa aponta que as palavras, mesmo aquelas (supostamente) monitoradas por alunos de letras, passam por mudanças e que essas estão sendo empregadas, com sentido, nas situações de aula virtual. Isso denota como a língua é plástica e moldada às situações comunicativas.

Palavras-chave: Internet. Aula. Mudança.

1. Introdução

A pluralidade de formas atinge a língua portuguesa no que tange à codificação linguística de algumas palavras usadas pelo internauta aluno de Letras, Polo UAB Caicó-UFRN. Acredita-se que a diversidade de formas da língua tem o propósito de atender às necessidades de comunicação do falante, pois qualquer uma língua é dinâmica e não fica estagnada no tempo.

A questão central é a língua portuguesa adaptada para comunicação em forma de *internetês*. Segundo o Wikipédia, Internetês é um neologismo que deriva da palavra internet mais o sufixo ês que designa a linguagem utilizada no meio virtual, em que as palavras passaram por abreviações até o ponto de se transformarem em uma única expressão, com duas ou no máximo cinco letras, onde não há preocupação com a pontuação e acentuação. Por assim se apresentar, representa para os gramáticos puristas um desrespeito às normas gramaticais. Assim, essa forma vem ganhando a língua escrita. E por isso este trabalho tenta contribuir para a descrição do fenômeno em tela, através da análise das formas versáteis, conforme se pode observar em:

(1) *Vc vai mandar o trabalho pra mim, **naun** vai?*

O presente trabalho tem a pretensão de analisar, na perspectiva da linguística funcional, o uso das construções midiáticas no discurso de alunos matriculados nos cursos a distância no Polo UAB, Caicó-RN, precisamente no curso de Letras.

⁷⁹ O Trabalho é resultado de pesquisas realizadas na SEDIS/UFRN/ Câmpus Caicó.

Analisar essas estruturas moldada no funcionalismo linguístico significa dizer que se procura interpretar os resultados a partir de seus princípios, aqui ancorados no fenômeno da gramaticalização e no princípio meta-icônico da marcação.

O foco de pesquisa se dirige para o uso das categorias da linguagem internética, constituídas pela abreviação/junção de fonemas e grafemas, usada para abreviar palavras no ato comunicativo no ambiente *moodle*. Vai-se verificar se tais palavras/expressões têm tendências à rotinização no discurso escrito dos alunos em detrimento das formas reais visíveis nos dicionários tal como preconiza a NGB (Normas da Gramática Brasileira) com as quais diretamente concorrem.

Muito se estuda, inclusive pelos próprios estudantes de Letras, que essa gramática, dita tradicional, peca por restringir demais os seus estudos a uma visão de conhecimento pronto, acabado. Assim, não reconhece o caráter não discreto das classes, nem a existência de outras formas versáteis que, dependendo do contexto em que se encontram inseridas, podem assumir outras funções.

A forma internética, já nomeada pelo autor de **formas versáteis (FV)**, possui um conteúdo semântico/fonético que expressa essas mesmas funções no ambiente virtual:

(02) *Num pense q vc vai fik sem estudar.Qdpderd um tok.*

Como se observa quem domina os aspectos semânticos e os sintáticos da língua portuguesa, ou mesmo quem não as dominem também, vai compreender perfeitamente o que se quer dizer na expressão acima.

Observando e comparando as formas versáteis escritas pelos alunos de letras, percebeu-se que está havendo uma comunhão de palavras com sentidos, como se fosse um grande dicionário coletivo, desempenhando para cada forma uma função equivalente, ou seja, um significante para um significado tal como é feito em qualquer outra língua em uso.

Não é desejo formar um *corpus* de imediato, mas estabelecer ligações sincrônicas (pancrônicas também) entre os falantes e os falares de maneira pragmática. Não é intuito também tecer conclusões imediatas, uma vez que a pesquisa está em curso e os primeiros resultados apenas apontam para um caminho unidirecional.

Como se percebe, as línguas constituem realidades dinâmicas e estão sujeitas a transformações no decorrer do tempo. Assim, palavras e estruturas que ontem existiam não ocorrem mais nos dias de hoje, e, se ocorrem, estão modificadas tanto em sua forma como em sua função. Desse modo, criam-se formas novas ou utiliza-se de formas velhas em novas funções.

Ao investigar a escrita de futuros professores de português, procura-se averiguar o processo de mudança pela qual está passando o discente de Letras que tem, obrigatoriamente, de usar o instrumento de multimídia para estudo.

Questiona-se o uso das formas versáteis (FV) na escrita dos alunos de letras contido no *corpus*, pautando-se nas seguintes questões:

1. Em decorrência do fato amplamente aceito de que o aluno de letras prefere usar estruturas que apresentam o menor número de palavras, traduzida pela lei da economia

linguística de Martinet (1974), como se explica a adoção das formas versáteis da internet (*mais curtas*) em detrimento das palavras tidas como corretas?

2. Quais os verbetes mais propensos ao uso?

3. E, por último, qual a trajetória de gramaticalização da FV?

As formas versáteis da internet, apesar de desprestigiadas por alguns usuários na língua escrita, são bastante frequentes em situações reais de uso da língua fora dela.

Observa-se que as referidas formas encontram-se muito difundidas na língua escrita da internet e são comumente usadas por muitos. O seu uso vem a ser estigmatizado em relação ao seu emprego por estudantes de letras, uma vez que essas pessoas, para a sociedade, representam entre outros adjetivos, os responsáveis pelo uso do Português considerado padrão.

Deve-se ressaltar, ainda, que esse emprego é visível e está se expandindo. É perceptível em outros gêneros não ligados à internet, como também à escrita por parte de pessoas pertencentes a diferentes segmentos profissionais, entre eles, o aluno de letras.

É perceptível também que a escolha de recortes da língua na sala de aula virtual por estudantes de letras pode elevar seu uso. Isso se deve ao fato de que através da troca verbal/comunicativa podem surgir novos padrões gramaticais, os quais, se repetidos frequentemente, rotinizam-se e se tornam formas regulares na língua, conforme defende o paradigma funcionalista.

Além disso, justifica-se a pesquisa pela observação das recorrências praticadas na escrita dos alunos de letras da modalidade a distância, pelo fato de não existirem estudos sobre o fenômeno, envolvendo esse grupo de informantes.

O *corpus* apresentado aqui foi formado através de monitoramento das aulas, uma vez que o autor da pesquisa é tutor presencial do curso de Letras no campus em evidência. Foram selecionados quinze (15) alunos e essa seleção se deu de forma aleatória no curso já citado e com o consentimento dos envolvidos.

2. A pesquisa na sala de aula virtual

A competência comunicativa implica ter domínio sobre uma língua para poder usá-la criativamente em diversas situações sociais. Assim, observa-se que o falante vai precisar adequar a sua fala conforme o interlocutor, o lugar e o assunto em evidência. Dessa maneira, cada situação social exige uma determinada variedade linguística e isso suscita questões bastante complexas, que contribuem para a alteração do discurso dos falantes.

Já se sabe que os gêneros discursivos são materialmente constituídos por recursos linguísticos disponíveis na fala e na escrita. Para o aluno, como para qualquer falante, os gêneros da fala têm auxílio de recursos paralinguísticos: expressões da face, gestos com as mãos, tom de voz, entre outros. Na escrita, o docente dispõe além das representações simbólicas (o código alfabético, pontuação, etc.) de outros recursos não verbais, como ilustrações, gráficos, cores que complementam o sentido global daquilo que se quer comunicar. Esses recursos podem ser incorporados à caracterização do gênero, sendo específicos para esta ou aquela modalidades.

Conforme Bakhtin (1997, p. 303), os gêneros discursivos organizam nossa fala de acordo com o contexto. Os gêneros da fala são mais “maleáveis”, “mais plásticos”, “mais livres”. Além disso, são também padronizados, variam conforme as circunstâncias, a posição social e o

relacionamento dos pares. Nos contextos institucionais, no qual se situa a escola, os padrões de gêneros discursivos são direcionados para um determinado evento condicionado a um contexto interacional. É o caso da aula, mesmo aquela virtual.

Rojo (2007), baseando-se em Bakhtin, entende a aula como um sistema de atividades de comunicação da esfera escolar, articulados e não aleatoriamente instituídos.

Na visão de Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20), “aula é um evento que ocorre em circunstâncias particulares e concretas da prática de um professor específico com um grupo específico de alunos num determinado dia e momento”. Em outras palavras, pressupõe-se que, numa aula, o professor executa sua sequência didática para facilitar a aprendizagem do aluno. O modelo didático a ser seguido pelo professor provavelmente vai depender das impressões retiradas dos primeiros contatos com o discente. Esse diagnóstico possibilita adequar a aula à situação de cada turma de alunos, o que se impõe como um recurso importante para particularizá-las.

Mesmo em um ambiente virtual, o gênero *aula* apresenta alguns aspectos de configuração que são relativamente estáveis, tais como: introdução, referência explícita de temas a serem estudados, topicalização, digressões, expressões que marcam o envolvimento da interação, fragmentação de conversas e subtemas. Essa pluralidade aponta o hibridismo – a miscelânea de gêneros que o constitui.

No gênero aula, a busca de envolvimento interacional que facilite a assimilação das informações é ativada, muitas vezes, na fala/escrita do professor, incentivando os alunos na realização de uma tarefa. Nessas situações, é comum o uso de expressões reveladoras de estratégias que remetem ao uso da função interpessoal da linguagem, nos termos de Halliday (1973). Eis um exemplo, também do *corpus*:

(03) Professor, podemos fazer um trabalho em grupo? Vc quer que deixe aqui ou mande por e-mail mesmo?

Postas essas reflexões, verifica-se que a sala de aula, até mesmo a interativa, como esta que se propõe estudar, além de apontar múltiplas possibilidades para análises que têm como objeto a aula, tais como análise da conversação, etnografia da fala, sociolinguística interacional, teorias da enunciação, didática, psicologia da aprendizagem, entre outros, pode, também, fornecer dados reveladores sobre o fenômeno escrito advindo do internetês.

Percebe-se, assim, que, diante do discurso produzido em situações concretas de comunicação verbal, amparado pela tecnologia, o aluno também experimenta, como qualquer outro usuário da língua, pressões do processo comunicativo, emergidas de elementos contextuais e linguísticos, além de outros fatores cognitivos envolvidos na interação.

3. A língua e a sua função

Este tópico objetiva refletir sobre o paradigma funcionalista. Evocam-se aqui as principais bases que culminaram para o processo de aceitação do modelo, o qual se concentra no uso da língua.

Conhecidas as influências motivadoras dessa vertente de pensamento linguístico, procura-se caracterizá-lo, calcando-se nas premissas de Givón (1995), dentro de uma concepção de língua que culmina num formato de gramática emergente.

3.1 A língua e sua trajetória

A língua, junto com o homem, evolui. Quebra barreiras culturais, penetra continentes, molda e redesenha povos, tradições. Dessa forma é viva, é dinâmica, é mutante.

Na Grécia surge a primeira preocupação com o uso da linguagem. Aristóteles passa parte de sua vida filosofando sobre a comunicação humana e percebe peculiaridades:

[...] sons articulados são símbolos de expressão da alma, e sinais escritos são símbolos dos sinais da fala. Assim como os sinais escritos não são os mesmos para todos os homens, também não o são os sons da fala. Mas o que eles são em primeiro lugar – expressões da alma – é o mesmo para todos; e a que essas expressões se assemelham – coisas – também é o mesmo para todos os homens. (ARISTÓTELES. 1984, p. 3).

Esse pensamento aristotélico – relação entre linguagem e lógica –perdurou concomitantemente com estudos linguísticos baseados na gramática greco-latina, que partia de princípios lógicos e através deles procurava deduzir os fatos da linguagem e estabelecer normas de comportamento linguístico. Os estudos da linguagem destinavam-se ou a ditar regras práticas sobre o bom uso ou a descobrir, na língua, as leis do pensamento humano. Portanto, eram estudos de caráter normativo e filosófico.

Contrapondo-se a essa concepção estática, a linguística no século XIX mudou. Surgem, então, a gramática comparativa e a linguística histórica.

No início do século XX, ainda sobre os efeitos da linguística histórico-comparativa, alguns estudiosos começaram a se preocupar com a ideia de que, ao longo do estudo evolutivo da língua, deveria haver um estudo sincrônico ou descritivo. Saussure (2000) preconiza o estudo descritivo – visão da língua como sistema: um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente, mais tarde denominado estruturalismo – porque *a língua deve ser estruturada em si mesma e por si mesma*.

Assim como outros movimentos linguísticos do século XX, o Estruturalismo não foi unificado. Dirven e Fried (1987) preconizam que as várias abordagens da linguística estrutural, herdadas de Saussure, variavam também conforme a definição de função em seus modelos teóricos assim divididos: polo formalista e polo funcionalista.

O 1º polo analisa a língua como objeto autônomo, cuja estrutura independe de seu uso. Hjelmslev (1975, p. 3), um representante desse polo, afirma que a língua é uma “unidade encerrada em si mesma, como uma estrutura *sui generis*.”

Repudiando as ideias behavioristas de Leonard Bloomfield – segundo as quais a linguagem humana era interpretada como uma resposta que o organismo humano produzia aos estímulos recebidos repetida e constantemente, constituindo, pois, sistema de hábitos de respostas a estímulos -, aparece Chomsky com o gerativismo, defendendo a tese de que o ser humano age criativamente sobre seu sistema linguístico, gerando e remontando estruturas a todo

o momento. A ideia de que a língua deve ser analisada como uma faculdade mental natural estava evidenciada e a linguagem passava a ter uma nova morada: a mente.

O 2º polo, por sua vez, concebe a língua enquanto instrumento de interação social, acreditando que o estudo descritivo das sentenças da língua deva ser contextualizado, a partir de dados baseados em estados reais da língua. E desse modo, surge o Funcionalismo que se prolifera em diversas partes do mundo em ideias e concepções. É o que veremos a seguir.

3.2 Funcionalismo Contemporâneo

Há muitos significados para o termo funcionalismo. Essa pluralidade vai desde o fato de que existem vários pesquisadores que criaram e desenvolveram suas versões particulares até aqueles que repudiam as ideias formalistas. Sendo assim, ou agregando informações ou rejeitando-as, os funcionalistas se mantêm unidos por um fio singular muito bem exposto por Martinet (1994, p.14): “o que deve constantemente guiar o lingüista é a competência comunicativa [...]”, já que “toda língua se impõe [...], tanto em seu funcionamento como em sua evolução, como um instrumento de comunicação da experiência.”

Furtado da Cunha (2008, p.157) reforça essa ideia afirmando que

os funcionalistas concebem a linguagem como instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Seu interesse de investigação lingüística vai além da estrutura gramatical, buscando as situações comunicativas – que envolvem os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua.

Do rompimento de concepções estruturalistas e algumas gerativistas, o funcionalismo desponta como um grande expoente dentro da linguística moderna. Dos seus primórdios, na Escola Linguística de Praga⁸⁰ - na verdade, outras vertentes funcionalistas aparecem tanto no Ocidente como no Oriente não ofuscando os ideais de Praga – o funcionalismo vai deixando suas descobertas e peculiaridades:

- Retira das falas/escritas cotidianas os dados para suas pesquisas, pois prefere investigar a língua em sua situação natural de uso;
- explica o processo de aquisição da linguagem pela criança percebendo sua capacidade cognitiva. A interação com os outros é vista como fator determinante desse processo;
- a linguagem é uma interseção de conhecimentos comunicativos, sociais e cognitivos interligados à psicologia humana e que reflete processos advindos do pensamento adaptando-os às diferentes situações de uso.

Dessa maneira, pode-se afirmar que os ideais funcionalistas reforçam a primazia de que a língua é usada adaptativamente nos diversos mundos nos quais o falante vive. Como diz Givón

⁸⁰À Escola Linguística de Praga pertencem os estudos feitos antes de 1930, nos quais a linguagem permite ao homem reação de referência à realidade extralingüística pondo as frases como vias comunicativas, estabelecendo ligação direta com o contexto.

(1995), todos os funcionalistas assumem o postulado da não-autonomia: a língua não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução.

Observadas as peculiaridades funcionalistas, pode-se ainda verificar, através de suas perspectivas de análise, a dinamicidade da linguagem surgida através das pressões do discurso, impostas por forças gramaticais e extragramaticais. Tais forças são paralelas e confluem para uma complexa relação entre estrutura e função. Dessa maneira, evidencia-se o entrelaçamento da sintaxe com a semântica, constituindo um mosaico funcionalista dinâmico.

Veja-se:

(05) Professor, não vou hoje pq vou estudar p prova

Segundo Salomão (1994), a sintaxe é uma força externa, pois parte do princípio de organização da forma, da estrutura; enquanto que a semântica é a força interna encontrando aporte nos mistérios da mente humana.

Portanto, o funcionalismo torna-se um veículo ideal para investigar a língua no seu contexto linguístico e também em situações extralinguísticas, pois a sintaxe passa a ser mutante e adaptável ao discurso. “(...) há uma forte vinculação entre discurso e gramática: a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva” (FURTADO DA CUNHA, 2008, p. 164).

Já se sabe que a língua é um instrumento de interação social entre os seres humanos, entretanto, a expressão linguística diz respeito à função da intenção do falante, da informação pragmática⁸¹ e da antecipação que ele faz da interpretação do destinatário. Por outro lado, a interpretação do destinatário passa a ser função da expressão linguística, da informação pragmática do destinatário e sua conjectura sobre a intenção comunicativa que o falante tenha tido (NEVES, 1997, p. 20).

Portanto, em qualquer estágio da interação verbal, as pessoas envolvidas no ato comunicativo têm informações pragmáticas. Essas informações passam a mediar a intenção do falante e a interpretação do seu interlocutor, tornando-se um fenômeno de dupla face que tanto pode ser abordado do ponto de vista de seus reflexos mensuráveis como do ponto de vista dos processos mentais envolvidos.

3.3. Os princípios do Funcionalismo

O que se adota nesta pesquisa é o funcionalismo americano, precisamente o givoniano, em particular, ancorado:

i) na ideia da concepção da estrutura interna gramatical que une sintaxe, semântica e pragmática e ii) na não-autonomia do sistema linguístico.

⁸¹O conceito aqui evidenciado equivale ao aportado no dicionário de Dubois et. al. (2006, p. 480): “o aspecto pragmático da linguagem concerne às características de sua utilização (motivações psicológicas dos falantes, reações dos interlocutores, tipos socializados da fala, objeto da fala, etc.) por oposição ao aspecto sintático (propriedades formais das construções linguísticas) e semântico (relação entre unidades linguísticas e o mundo)”

Givón (1995) enfatiza que a gramática não passa de um código comunicativo, capaz de instrumentalizar a sistematização linguística a partir de dois domínios funcionais: o da semântica proposicional e o da pragmática discursiva.

A partir dessa concepção, Givón (1995) elenca alguns princípios funcionalistas: princípio da iconicidade, princípio da marcação, teoria dos protótipos e gramaticalização. Eles são de fundamental importância para se compreender escolhas de arranjos sintáticos feitas pelos falantes no momento de interação comunicativa.

De acordo com o autor, os padrões postos à construção do discurso são fornecidos pela gramática que emerge, que varia, que muda. Assim, surgem funções novas para velhas formas. E esses princípios respondem a essa inquietude da língua.

3.3.1 Princípio da Marcação

Herdeado da Escola Linguística de Praga, o princípio meta-icônico da marcação é pautado na relação presença *versus* ausência de um traço linguístico, que pode ser fonológico, morfológico ou sintático. Existem três critérios que distinguem as categorias marcadas das não marcadas, em processos binários.

Algumas condições explicam porque a categoria marcada é menos frequente que a não-marcada: maior capacidade de memória, mais esforço de atenção e maior tempo de processamento.

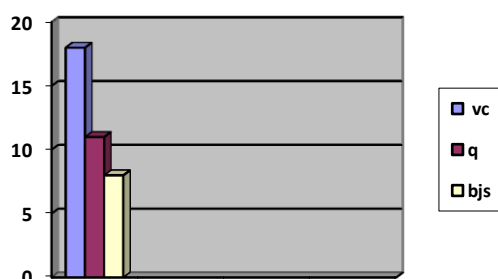
Veja-se:

(04) *Pqvcnaun ligou? Precisava falar c vc hoje.*

Givón (1995) percebe que a marcação e a não-marcação precisam ser estudadas independentemente e depois comparadas a partir de resultados empíricos. Para que tenha valor, a correlação função/forma deve ser testada e depois quantificada.

Não é objetivo desta pesquisa traçar maiores detalhes sobre o fenômeno linguístico identificado na pesquisa. No entanto, quantificaram-se as três formas mais recorrentes no uso pelos alunos de Letras. Elas estão abaixo condensadas:

Gráfico1: recorrência de usos por parte dos alunos



3.3.2 Gramaticalização

Meillet (1912, p.131) foi quem primeiro usou o termo gramaticalização para definir “passagem de uma palavra autônoma à função de elemento gramatical”. No entanto, sabe-se que os estudos iniciais sobre o tema podem ser encontrados no século X, na China.

O artigo “*L'évolution des formes grammaticales*” é considerado a obra inaugural dos estudos de gramaticalização. Publicado primeiramente na *Rivista di Scienza*, XII, nº 26, foi posteriormente reimpresso em 1958; entretanto, as citações contidas no original de 1912 não foram modificadas por entender-se que foi com esse trabalho que o autor difundiu a gramaticalização.

É importante registrar que todo o estudo sobre gramaticalização comunga os seguintes pontos:

- Distinguem itens do léxico, signos linguísticos plenos, classes abertas de palavras, lexemas concretos, palavras principais, de um lado, e itens da gramática, classes fechadas de palavras, lexemas abstratos, palavras acessórias, do outro;
- Consideram que as últimas categorias tendem a se originar das primeiras.

O processo de gramaticalização provoca uma inquietação no sistema linguístico. Hopper (1998) entende que a gramática das línguas vai sendo constantemente negociada no processo da comunicação e que não há gramática pronta, mas em constante construção.

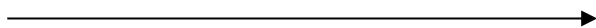
Dependendo da ótica de quem estuda a gramaticalização, ela pode ser vista como paradigmática, processual, diacrônica, sincrônica ou, ainda, combinadas as duas últimas, isto é, pancrônica.

Ela se instaura no instante em que uma unidade linguística lexical começa a adquirir um uso gramatical ou, se já possui essa formação gramatical, migra para uma ainda mais gramatical.

Múltiplas são as definições para gramaticalização, todas baseadas na definição clássica de Meillet (1912), porém, talvez, insuficientes para determinar tal fenômeno. Braga (1999) aponta que a gramaticalização sofreu alargamento e hoje inclui o estudo do itinerário percorrido por formas linguísticas e por construções emergentes.

Observe-se a trajetória temporal do pronome de tratamento *você*:

vossa mercê > você > ocê > cê > vc



Portanto, com base nos conceitos apresentados, a gramaticalização pode ser entendida, grosso modo, como a passagem de elementos linguísticos do léxico à gramática em uma trajetória unidirecional. Sob essa ótica a forma estudada apenas aponta para este caminho.

(05) *Vc quer q eu mande o trabalho?*

4. Lei do menor esforço X FV

O princípio do menor esforço diz respeito ao fato de as línguas tenderem à simplificação através do descarte ou eliminação daquelas informações que parecem redundantes.

Algumas propriedades gerais da linguagem contribuem para o princípio de economia linguística, tais como:

- a) O caráter discreto – unidades fonológicas constituem oposições contrastivas em pares mínimos;
- b) A criatividade – o usuário da língua é capaz de produzir frases novas pelo conhecimento da língua;
- c) Recursividade – de um número limitado de fonemas e de regras de combinação cria-se uma infinidade de sequências distintas.

Tais características se aplicam à forma em estudo. No entanto, os dados aqui expostos não serão esmiuçados e nem analisados, pois o propósito é apenas refletir sobre o fenômeno internético, recurso usados pelos alunos de letras. A pesquisa segue seu curso e, posteriormente, acredita-se que mais dados esclarecedores possam emergir corroborando as descobertas já em evidência com relação à linguagem pesquisada e a economia de grafemas.

Martinet atribui a economia dos sistemas linguísticos à existência da “dupla articulação da linguagem” que recorre a possibilidades combinatórias dos fonemas de uma língua.

Labov (2001, p.16-18)⁸², por outro lado, acredita que esse princípio é puramente estrutural, pois “nós falamos tão rapidamente e com o menor esforço possível, aproximando-nos sempre do limite em que nossos interlocutores podem nos pedir para repetir nossas sentenças.” Assim, as mudanças ocorridas com os sons da língua estão diretamente ligadas a esse fator que, por sua vez, vem aparecendo também na escrita.

O autor ainda ressalta que se esse princípio for aceito tal qual foi formulado, tem-se aí a redução fonética que estaciona exatamente antes do ponto onde a informação poderia ser perdida, necessitando de uma primeira reformulação: “nós falamos com o menor esforço possível para sermos entendidos por nossos ouvintes, mas com o esforço suficiente para assegurar que seremos entendidos.” Por outro lado, essa reformulação significa que a alteração do som também altera o seu significado, o que requer ainda uma segunda reformulação: “nós falamos com menor esforço possível que é requerido para transmitir todo significado que queremos expressar aos nossos ouvintes.” (LABOV, 2001, p. 18)

Supõe-se que a FV acumula as mesmas funções comunicativas e seu uso constitui-se uma alternativa para o usuário da língua se expressar mais rapidamente, sendo essa escolha determinada por intenções comunicativas específicas.

Na observação desse fenômeno, uma constatação não pode ser desconsiderada: parece ser uma estratégia pragmática a alta produtividade dos utentes da internet.

Não se propôs também averiguar porque tal falante fez uso de uma forma estigmatizada em detrimento da mais aceita pela sociedade. Supõe-se que o uso esteja acontecendo pela ocorrência de competição das duas (ou mais) formas para uma mesma função. Optou-se por listar algumas ocorrências do *corpus* para fins ilustrativos.

⁸² As citações de Labov que aparecem no corpo deste trabalho, tanto nessa página como em outras, foram traduzidas por nós.

Observe-se a amostra da diversidade de formas para a função retiradas do próprio *corpus* elencadas abaixo:

Tabela 1: Amostra da diversidade de formas e sua classificação gramatical

Internetês	Norma Padrão	Classe Gramatical
VC	Você	Pronome
C	Você	Pronome
D	De	Preposição
Naum ,nan	Não	Advérbio
TD	Tudo/todo	Pronome
AKI	Aqui	Advérbio
MTO	Muito	Advérbio
BJS, BJ, B	Beijo(s)	Substantivo
PQ	Porque/ por que	Conjunção
Q	Que	Conjunção
HJ	Hoje	Advérbio

5. Considerações de caráter não finais

Este trabalho tratou de refletir sob o foco funcionalista as formas versáteis encontradas na escrita dos alunos de letras em momento de interação na aula. Embora quantitativamente escassos, os dados se mostraram suficientes para alimentar algumas conclusões: a primeira delas é a constatação de que os informantes (alunos de letras no exercício de suas atividades), a exemplo de qualquer outro, também se utilizam da FV como recurso linguístico para expressar-se mais apressadamente, apesar do monitoramento gramatiquero condenar tal uso.

Uma das hipóteses do trabalho foi a de que a FV, por ser estruturalmente mais curta que sua concorrente, pudesse ser explicada pela lei da economia linguística proposta por Martinet. Aceita-se essa hipótese, uma vez que o falante/escrevente passa a utilizar menos itens linguísticos para marcar a palavra.

Quanto à hipótese da gramaticalização, aplicando-se o princípio da estratificação, observou-se que a FV vem sendo usada para renovar/substituir velhas formas/funções com valor igual ou aproximado com menor número de material fonético. Percebeu-se que as formas mais novas convivem harmonicamente com as mais velhas, na internet, desempenhando a mesma função significativa com menos massa fônica.

É pertinente destacar-se que os resultados alcançados aqui não esgotam as várias possibilidades de pesquisar a língua na internet, uma vez que existem muitas outras possibilidades de codificação de função em língua portuguesa.

Uma outra perspectiva que se descortina a partir deste estudo é a necessidade de investigar o problema do preconceito linguístico já que, no decorrer da pesquisa, constatou-se a FV como alvo de críticas e de campanhas, condenando seu uso.

A investigação linguística aqui apresentada busca se constituir numa ferramenta para a compreensão de um fenômeno entre tantos outros que sedimentam o funcionamento da língua portuguesa. Conceber a língua como viva, dinâmica e adaptável ao tempo é também aceitar os fenômenos que aparecem para preencher as lacunas surgidas em situações pragmáticas. Tudo em busca de melhor entendimento, comunicação, interação.

Referências

ARISTOTLE. De interpretatione. In: BARNES, J. **The complete works of Aristotle**. Princeton: Princeton University, 1984, v. 1 e v.2.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAGA, M. L. **As orações encaixadas no dialeto carioca**. Conferência apresentada em concurso para professor titular. UFRJ: Faculdade de Letras (mimeo), 1999.

COX, M. I. P.; ASSIS- PETERSON, A. A. **O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação)**. Linguagem e Ensino, v. 4, n. 1, 2001, p. 11-36.

DIRVEN, R.; FRIED, V. (Eds.). **Functionalism in linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's, 1987.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 156- 176.

GIVON, T. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

_____. **Syntax: an introduction**. v.1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HOPPER, P.J. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M.(ed). **The new psychology of language**. Lawrence Erlbaum: New Jersey, 1998. p.155 – 175

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change: Social Factors**. Massachussets: Blackwell, 2001.

MARTINET, A. **A lingüística sincrônica: estudos e pesquisas**. Trad. De Lilian Arantes. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1974.

_____. **Qu'est-ce que la linguistique fonctionnelle?** Alfa, v.38, 1994.

MEILLET, A. **Linguistique historique générale**. Paris: Libraire Honoré Champion, 1912.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007.

SALOMÃO, M. **Idiomaticidade e motivação cognitiva: face-de-Jano da gramática**. Juiz de Fora: UFJF, 1994.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2000.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM PRÁTICAS DE SEMINÁRIOS: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS⁸³

GlendaHilnara Silva MEIRA (UFCG)⁸⁴

Williany Miranda da SILVA (UFCG)⁸⁵

Resumo: Conforme atestou Bezerra (2012), estudos comprovam a dificuldade de estudantes na apropriação da leitura e escrita acadêmica, ainda que inseridos nesse nível de escolaridade. Refletir, pois, sobre o trabalho com essa modalidade escrita e conseqüentemente em sua contribuição para o uso da modalidade oral formal, faz perceber uma complexidade ainda maior no processo ensino-aprendizagem dessa última modalidade da língua, pouco sistematizada também em anos anteriores à formação acadêmica. O seminário caracteriza-se, então, como um dos poucos momentos em que essa oralidade formal configura-se como objeto de estudo e ensino na universidade e, portanto, seu estudo é relevante para o desenvolvimento de uma linguagem pública e de estratégias que possam auxiliar, particularmente, o trabalho do professor em formação. Sendo assim, este estudo busca apreender e analisar a prática de seminário na universidade, procurando responder ao seguinte questionamento: Que modelo de letramento na academia é sugerido pelos envolvidos durante a avaliação de seminários acadêmicos e que papéis e interesses estão imbricados nessas apreensões? Para tanto, analisaremos os momentos de avaliação de nove seminários realizados em contexto de formação inicial de professores, embasando-nos teoricamente nas contribuições do Letramento Acadêmico de Bezerra (2012) e Oliveira (2010); e de Seminário Acadêmico de Bezerra (2003) e Vieira (2007). Os dados apontam para uma prática voltada para a abordagem dos letramentos acadêmicos, mas sugerem por parte dos alunos o modelo de habilidades e socialização acadêmica por apresentarem ainda uma noção escolar, que centra o conhecimento nas estruturas e na função do professor em promover o contato com gêneros acadêmicos.

Palavras-chave: Seminário acadêmico; Oralidade e letramentos acadêmicos.

1. Introdução

Estudos revelam a dificuldade de estudantes acadêmicos na apropriação e desenvolvimento da escrita na universidade. Tal constatação nos faz refletir sobre o uso do oral formal, tendo em vista que aquela modalidade contribuirá na apropriação de uma oralidade mais

⁸³ Este trabalho é recorte da dissertação de mestrado (PósLE/ UFCG), no prelo, que investiga a mobilização de conhecimentos na prática de seminários acadêmicos, desenvolvida pela primeira autora sob orientação da segunda.

⁸⁴ Aluna de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguagem em Ensino (PósLE), UFCG, Campina Grande, PB. E-mail: glenda_hilnara@yahoo.com.br

⁸⁵ Professora Doutora do curso de Licenciatura em Letras, Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande, PB. E-mail: williany.miranda@gmail.com

complexa que a de situações informais de uso, processo ensino-aprendizagem ainda pouco sistematizado.

Segundo Machado (2010) a preocupação com o ensino da linguagem oral é recente e, apesar de propor atividades não limitadas ao falar e discutir temas, mantém-se restrita à oportunidade de conversar ou à oralização de textos escritos. Essa noção de trabalho com um formal espontâneo, pouco preocupado com a aplicação social e o desenvolvimento de uma linguagem específica para semelhantes contextos de uso público, também foi comprovada por Vieira (2007) e Pereira (2008) em seus estudos com os gêneros orais.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros e eventos da oralidade formal, como o seminário, abre espaço para discussões de natureza formativa, uma vez que nos cursos de licenciatura e formação de professor desenvolver estratégias como as apresentadas no seminário e expostas no trabalho *Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas* (MEIRA e SILVA, 2013) demonstram uma intrínseca relação do seminário com o gênero aula, garantindo aos alunos, futuros professores, planejamento, aplicação e avaliação de competências próprias de eventos que envolvem predominantemente a oralidade formal. Assim, a prática de seminários assume novas posturas dos envolvidos, uma vez que sua funcionalidade, pelo contexto de aplicação que assume, é modificada, expandida, no sentido de preocupar-se não só com a passagem do tema/conteúdo proposto, mas também e, sobretudo, subsidiar o trabalho do profissional na busca por um ensino inovador, interativo, que se volte para as práticas sociais observando a importância do trabalho com o oral formal.

São, pois, essas práticas sociais que determinam o papel fundamental da língua nesse domínio, alicerçada em processos de leitura e escrita responsáveis por desenvolver e envolver letramentos diferenciados, observando-se o uso da linguagem escrita e oral sob uma perspectiva real de produção, haja vista a situação comunicativa de seminário acadêmico, assim como a noção de continuum apresentada por Marcuschi (2008). Nessa proposta não há somente linearidade no desenvolvimento dessas modalidades, mas há a presença de elementos que se interpenetram em relação a aspectos como função, contextos sociais, níveis de organização, estratégias de formulação e formas de manifestação.

Tomando o seminário como objeto de ensino e de estudo na universidade, verificamos, segundo Street (2010), a realização de uma *atividade*, que pode ser descrita a partir de seus aspectos, textos, objetos, falas sobre escrita e aprendizagem, numa noção de eventos de letramento. Entretanto, ainda de acordo com o mesmo autor, mais do que descrever, preocupamo-nos com esse estudo, observar os padrões e situar o conjunto de eventos envolvidos na sua realização carregados de significado, perspectiva mais complexa e aprofundada nos estudos de letramento, de forma a assumirmos para este momento a noção de seminário enquanto *prática*, e de modo mais específico, pelo seu contexto de realização, uma *prática de letramento acadêmico*.

Essa prática é, então, o resultado de outras práticas externas, não só escolares, mas possivelmente profissionais, religiosas, familiares, entre outras, e será forte embasamento para a postura profissional que será assumida. Isso faz compor um evento complexo, capaz de abarcar conhecimentos e letramentos diferenciados, pela postura e comportamento assumidos pelos envolvidos e pela funcionalidade que se atribui à linguagem em uso.

Nesse sentido, o presente trabalho fundamenta-se na linguística aplicada ao ensino de língua materna que Kleiman (2002, p.189) aponta como pesquisa crítica, em que se busca posicionamento diante do fato examinado. Assim, além de descrever e explicar, buscaremos apreender e analisar a prática de seminário na universidade, em especial os momentos de avaliação, e as concepções e perspectivas sob as quais os sujeitos envolvidos compreendem o ensino e o entendimento do letramento acadêmico.

Para tanto, analisaremos os momentos de avaliação de seminários acadêmicos, procurando responder ao seguinte questionamento: Que modelo de letramento acadêmico é sugerido pelos envolvidos durante a avaliação de seminários acadêmicos e que papéis e interesses estão imbricados nessas apreensões?

1.1. Procedimentos metodológicos

A linguagem em uso é o objeto de estudo da Linguística e por isso interessa-nos estudar e compreender este trabalho como um trabalho em Linguística Aplicada (LA), tendo em vista a língua como elemento central para o estabelecimento das interações na prática de seminário e a comunicação observada em seu contexto e relacionada com outras instâncias de produção. Não cabe a esse estudo a generalização do conhecimento, tendo em vista a heterogeneidade do discurso. Interessamo-nos em contribuir para o social, ou seja, ampliar esse conhecimento e observar de que forma esse uso particular de seminário acadêmico contribui para o aspecto social.

1.2. Natureza e tipo da pesquisa

A pesquisa que este trabalho desenvolve é de base etnográfica, por realizar certos procedimentos relativos à observação “em sentido diferenciado de intervenção” (ANDRÉ, 1995, p. 28). No que diz respeito à natureza da pesquisa, classifica-se como qualitativa, por ser possível interpretar as interações em sala de aula sob diferentes perspectivas. Nesse sentido verificou-se o ambiente natural de acontecimento das ações, observando-se o processo e a compreensão atribuída pelos sujeitos às atividades.

Privilegiaremos, pois, a interpretação, desenvolvendo uma abordagem híbrida por seu caráter descritivo-interpretativista, ressaltando as significações que estão contidas nos atos e práticas (CHIZZOTTI, 1991, *apud* Santaella, 2001), buscando dar conta das realidades dos atores sociais como vividas no cotidiano.

Desse modo, corresponde a nosso *corpus* de análise o equivalente a nove seminários da turma de Prática de Leitura e Produção de Textos II (PLPT II) do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, campus Campina Grande) realizados no período letivo de 2010.2.

Os seminários foram realizados em grupos de três ou quatro integrantes, e os conteúdos aprofundavam e ampliavam conhecimentos teóricos anteriores trabalhados na disciplina acerca das concepções de escrita. Cada seminário tinha como base uma questão norteadora, que deveria ser respondida ao longo do desenvolvimento da exposição, e todos foram divididos em três eixos: Escrita, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita; Escrita, Oralidade e Ensino; e Escrita e monitoração do texto.

Para tanto, utilizamos os procedimentos de observação sistemática, gravações em vídeo e anotações em diário de campo, a fim de garantir maior veracidade às informações a serem estudadas.

1.3. Momentos de avaliação

Após a realização de dois seminários abria-se um momento para avaliação, não somente para discussão da temática e retirada de dúvidas ainda restantes, mas também para análise da execução dos seminaristas em si, através da autoavaliação, quando os integrantes se posicionavam criticamente sobre suas práticas, ou da análise coletiva e colaborativa, no sentido de auxiliar os alunos em seminários posteriores e embasar posturas diferenciadas em outras situações de uso da linguagem formal.

Esses momentos de avaliação funcionam como agência de letramento e retro-alimentação para a sequência de apresentação dos seminários, ou seja, uma espécie de planejamento para o seminário seguinte que iria buscar superar os problemas verificados e discutidos naquela avaliação.

Tal momento ora era iniciado pelo professor ora pelos próprios alunos seminaristas, modelo de realização de atividade oral acadêmica que estabelece uma relação direta com a prática docente para a qual os sujeitos capacitam-se. Nesse sentido, tais momentos correspondem à reflexão e, conseqüente, busca de novas estratégias ou segurança na função que ocupa e nos conhecimentos científicos transformados em saberes ensináveis. Esses serão, portanto, nossos dados de análise desse trabalho.

2. Alguns fundamentos teóricos

2.1. Letramentos acadêmicos

Diferentes maneiras de compreender o letramento buscam abarcar as necessidades e exigências de novas práticas sociais que deem conta de uma comunidade cada vez mais moderna e dinâmica. Sendo assim, muito já se avançou desde a concepção simplificada de uso da oralidade e da escrita em determinados contextos.

Matencio (1994) apresentou a noção de letramento como resultado da multiplicidade cultural advinda da complexidade estrutural das sociedades já tecnologicamente avançadas, caracterizado pela pluralidade, pela relação e desenvolvimento no conjunto de práticas sociais e seus avanços tecnológicos e pela linguagem como interação. Ribeiro (2005) nesse mesmo sentido caracteriza o letramento como um fenômeno social, complexo, que abarca diversos graus e tipos de habilidades relacionadas ao uso da linguagem escrita e da utilização efetiva no âmbito das práticas sociais e ainda, a maneira como são atribuídos significados a essas realizações por parte dos indivíduos e grupos em questão.

Para esse mesmo aspecto aponta Rojo (2009, p. 107), quando mostra que um dos principais objetivos da escola (ou das instâncias educativas como a universidade) é promover a participação dos alunos em várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida de forma ética, crítica e democrática, levando em consideração os multiletramentos e os letramentos semióticos.

Essa noção corrobora com os objetivos propostos pelo seminário em instância escolar: aproximar o sujeito do conhecimento através da interação dele com outros, com o texto e com o saber. Além disso, a prática de seminário estabelece uma relação direta com práticas sociais outras e desenvolve habilidades específicas para atividades dessa natureza, pois, apesar de ser uma atividade oral, é perpassada por constantes processos de leitura e escrita, garantindo a estes significados.

O estudo do letramento é, portanto, fundamental no trabalho com o seminário, pois há um espaço social de realização que garantirá a negociação de sentidos para construção processual de compreensão, desde a leitura à escrita e posterior realização oral, que ainda que predominantemente oral, voltará a envolver as outras duas modalidades. Sendo assim, não teremos uma dicotomia, que distancia a escrita da fala e que supervaloriza a primeira em relação à segunda, mas um trabalho que, processualmente, envolve as diferentes modalidades e os processos de significação da leitura e da escrita.

Nesse caso, entendendo o desenvolvimento dos letramentos em esferas diferenciadas, refletir sobre os letramentos na instância acadêmica é visualizar diferentes situações de uso da leitura e da escrita que, sobretudo por estar num ambiente de promoção do conhecimento científico, socialmente vale-se de textos orais e escritos complexos, formais e preocupados em auxiliar situações profissionais posteriores.

Assim, segundo Lea e Street (1998 apud BEZERRA 2012), há três modelos ou abordagens sob as quais a escrita é vista no ensino superior: o modelo das habilidades de estudo; o modelo da socialização acadêmica e o modelo dos letramentos acadêmicos.

Na primeira abordagem, centra-se nos aspectos formais, na capacidade individual e cognitiva que cada aluno apresenta de aprender e desenvolver. Nesse caso, não se leva em consideração aspectos de natureza social e vincula-se à noção de “transmissão de conhecimento”.

No modelo de socialização acadêmica compreende-se que o aluno precisa ser exposto aos diversos gêneros acadêmicos, e que cabe ao professor mais que mediar, ele é “responsável por introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 62). Sob essa noção, a partir do momento em que o aluno aprende as convenções de cada gênero do âmbito acadêmico, ele estará apto a qualquer prática letrada, e ainda que considere o social, outros aspectos são desconsiderados.

Na última abordagem, a dos letramentos acadêmicos, observa-se os significados atribuídos à escrita pelos sujeitos produtores e a compreende como prática social complexa que envolve relações de poder, identidades sociais e histórico de letramento, além de considerar a variedade de práticas comunicativas.

Embora tal estudo seja voltado para o processo de escrita acadêmica, é possível, à luz desses modelos, compreender como estudantes da universidade e professores entendem o desenvolvimento da prática de seminário acadêmico, que apesar de essencialmente oral, é perpassada pela produção escrita.

2.2. Seminário acadêmico

Segundo Althaus (2011), o seminário surgiu no fim do século XVII, na Alemanha, no interior das universidades e, com características bem definidas, correspondia a momentos de socialização de textos nos quais, em torno de uma mesa e coordenados por um professor, comentavam os textos e apresentavam opiniões, surgindo alguns debates a partir de interpretações divergentes, consolidando-se plenamente no século XIX.

Assim, reconhecido, Veiga (1991) aponta o seminário, na década de 30, como uma proposta de ensino socializado, solução para um ensino tradicionalmente centrado no professor e na transmissão do seu conhecimento. Nessa perspectiva de técnica, a metodologia de trabalho

com o seminário seguiu a mesma lógica e objetivo do ensino mecânico até então em evidência, havendo apenas uma substituição da aula dada pelo professor pela do aluno, o que não garantiu mudanças significativas na prática de ensino-aprendizagem.

Muitos estudos foram apresentados no sentido de garantir ao trabalho com seminário o alcance de seu objetivo, a construção de conhecimento através da interação. Sendo assim, apesar de uma prática muito realizada no ensino básico, Pinto (1999, p. 65) demonstra ser o seminário uma “(...) prática pedagógica mais adequada ao ensino superior, sendo, mesmo, identificada com a pós-graduação.”, o que converge com o seu surgimento exposto anteriormente.

Sendo assim, noções diferenciadas de ambiente de realização, objetivo e origem, parecem propor concepções também diferenciadas acerca do seminário, sendo possível registrar, pelo menos, cinco divergentes opiniões. Não são, pois, essas noções completamente opostas, mas complementares e imbricadas.

Os estudos acerca da origem do seminário, expostos por Althaus (op. cit), e apresentados anteriormente, assemelham o seminário com uma “*conversa animada*”, em que pelo fato de haver um texto sendo apresentado e, algumas vezes, discussões mais acaloradas acerca de interpretações divergentes, faz supor uma produção oral diferente. Entretanto, essa visão limita-se a um uso informal da língua, em que se confunde seminário com momentos de produção espontânea de fala ou ainda discussão e debate.

Para Veiga (op. cit.), tendo em vista o seminário como algo já institucionalizado e voltado para a área educacional, a utilização do seminário seria uma ferramenta, uma *técnica* para a transformação de um ensino tradicional estanque, preocupado, sobretudo, com a passagem do conhecimento e não com a aprendizagem dos sujeitos, de fato. Apesar de ser a proposta interessante, motivadora e diferenciada, o pouco preparo dos professores, talvez, fez com que o seminário tornasse-se uma metodologia diferente de se dar a mesma aula do professor e da mesma forma expositiva. Transpor a função do professor para o aluno era dar férias a ele e adquirir um conhecimento superficial, já que era função dos apresentadores (alunos) estudar o conteúdo e passá-lo.

Com o passar dos anos, novas perspectivas passaram a compor o cenário dos estudos do seminário, até então tratado de forma limitadora na perspectiva de ensino socializado. Assim sendo, Bezerra (2003) assumiu o posicionamento de seminário enquanto *gênero textual*, preocupado não apenas com os aspectos linguísticos que o constituem e com a passagem do conteúdo, mas com os aspectos culturais que circundam seus produtores (BEZERRA, op. cit).

Dolz e Schneuwly (2004) também fizeram parte desses interessados, assumindo a concepção de seminário enquanto *exposição oral*. Embora concebendo a linguagem na perspectiva das práticas sociais, devendo adequar-se a instâncias públicas, pelas interações face a face, compreender o seminário como sinônimo de exposição oral é insuficiente. A execução do seminário requer um tempo maior de realização e o debate, uma das unidades mais significativas, pode acontecer ao longo da apresentação. Nesse caso, a noção apresentada pelos autores aproxima-se muito mais das apresentações orais em congressos científicos/acadêmicos do que da prática de seminário escolar/acadêmico, pela tomada de fala de apenas um expositor, pela possibilidade de haver interferências na fase de encerramento da exposição, por desconsiderar as etapas de planejamento e avaliação, além da presença do avaliador que só aparece no seminário.

Diante de tantas concepções, Vieira (2007) atribui ao seminário a concepção de evento comunicativo, com função bem definida e forma “relativamente” padronizada. Essa noção, também assumida por Silva (2007), compreende o seminário como um instrumento importante

de interação e desenvolvimento de atividades de leitura, exposição, escrita e debate, equivalendo as duas modalidades da língua na produção do evento comunicativo.

Levando em consideração que evento comunicativo é, de acordo com a Etnografia da Comunicação que estuda a linguagem de determinados grupos, uma unidade de análise da comunicação linguística, entendemos para este momento o seminário enquanto evento. Sua aplicação corresponde à materialização de situações orais e escritas, ou seja, não somente momentos de uso da modalidade oral, mas também perpassado e/ou constituído pela escrita, em que se utilizam gêneros diferenciados e originalmente não preocupados com essa situação de uso da língua.

Diante de tantos estudos, o conceito de *seminário acadêmico* é, então, tomado aqui, como a prática de letramento realizada na universidade, com objetivos bem estabelecidos, perpassado por práticas de leitura e escrita, e voltado para o desenvolvimento de uma linguagem oral formal capaz de contribuir para outras instâncias públicas, valendo-se de gêneros e suportes diferenciados para a dinâmica da atividade, como o vídeo e o texto literário.

3. Análise de dados

De acordo com Swales (apud BEZERRA, 2012), o sucesso de estudantes acadêmicos está intrinsecamente relacionado a sua capacidade de ler/compreender e produzir os gêneros requeridos na esfera universitária, quer sejam eles públicos e prestigiados ou oclusos. No caso do seminário, prática em análise nesse estudo, por desenvolver a linguagem oral pública e pelo contexto de produção, adquire funcionalidade diferenciada e atribui aos sujeitos envolvidos posicionamentos igualmente diferenciados.

Estando os sujeitos em situação de formação inicial, a prática de seminário atribui aos alunos também o caráter de professor, exigindo deles a autonomia de estudantes de ensino superior e futuros professores. Além disso, o seminário como objeto de estudo e ensino é dependente do encaminhamento dado pelo professor da disciplina o que demonstrará sua concepção de seminário e de trabalho com letramentos acadêmicos.

Assim, analisaremos nossos dados observando as concepções e abordagens sugeridas ora pelos professores (professor, monitor e estagiário) ora pelos alunos em formação.

3.1. Concepções e abordagens na proposta de seminário acadêmico

O seminário desenvolvido no curso de formação de professores, além de corresponder a um momento de avaliação do conhecimento apreendido, por envolver as fases de planejamento, execução e avaliação, também corresponde a um primeiro desenvolvimento da prática que os alunos-professores irão assumir em sala de aula.

O processo de leitura, seleção de textos, debate em grupo, exposição oral do conteúdo e avaliação da prática são habilidades a serem praticadas na vida profissional dos sujeitos e desenvolvidas na academia, por isso, configura-se como uma estratégia interessante de ensino-aprendizagem da prática docente.

Assim sendo, no componente curricular em questão, observamos uma preocupação da professora da disciplina em promover uma situação particular de embasamento para o seminário, sendo esse um segundo momento da disciplina, que já havia trabalhado com concepções de

leitura e escrita. Os seminários foram divididos em eixos, conforme já exposto, e desenvolvidos a partir de uma pergunta norteadora que deveria ser respondida ao longo da apresentação, conforme podemos visualizar na distribuição dos seminários abaixo:

<p>Eixo 1</p> <p>Escrita, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita</p>	<p>Eixo 2</p> <p>Escrita, Oralidade e Ensino</p>	<p>Eixo 3</p> <p>Escrita e monitoração do texto</p>
<p>Seminário 1</p>	<p>Seminário 4</p>	<p>Seminário 7</p>
<p><i>Que consequências se verificam em exames como PISA, ENEM e SAEB sobre a aferição da capacidade leitora dos alunos brasileiros? Há alguma providência dos órgãos públicos educacionais para contribuir com melhorias na educação básica?</i></p> <p>Texto base: ROJO, R. Letramento escolar – resultado e problemas – O insucesso escolar no Brasil do século XXI. In: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009, p.27-39.</p>	<p><i>A oralidade como unidade de ensino – Qual a relação com a prática de escrita?</i></p> <p>Texto fonte: CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C.T.V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, etalli. (Org). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p.181-198.</p>	<p><i>Higienização ou Reescritura- como essas práticas são detectadas e de que forma contribuem para tornar maduro um produtor de textos?</i></p> <p>Texto base: JESUS, Conceição A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: Geraldí, J. W. eCitelli, B. Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99 – 119.</p>
<p>Seminário 2</p>	<p>Seminário 5</p>	<p>Seminário 8</p>
<p><i>A escola pode minimizar os insucessos comprovados das capacidades leitoras de seus alunos? Que programas e/ou atitudes entre os implicados estão sendo providenciadas?</i></p> <p>Texto base: ROJO, R. Letramento (s) práticas de letramento em diferentes contextos.</p> <p><i>In: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009, p.95-121.</i></p>	<p><i>O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral- por onde começar?</i></p> <p>Texto base: DOLZ, J.; SCHNEUWLY. A exposição oral. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.(cap. 8).</p>	<p><i>Retextualizando gêneros – como tornar esse processo uma prática (re) produtiva?</i></p> <p>Texto base: DELL'ISOLA, R. L. P. In: Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, (p. 36-44) e MARCUSCHI, L. A. In: <i>Da fala para a escrita (cap. 1)</i></p>

Seminário 3	Seminário 6	Seminário 9
<p><i>Qual a contribuição da noção de letramento(s) e de gêneros para a realização de gêneros acadêmico-científicos?</i></p> <p>Texto base: Machado, Anna R. Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo, Parábola, 2005, v. 3. Trabalhos de pesquisa – diários de leitura para a revisão bibliográfica, São Paulo, Parábola, 2007, v.4.</p> <p>+ o texto discutido em sala de Marcuschi (2001).</p>	<p><i>Os gêneros orais como unidade de ensino - De que forma a concepção de gênero e de sequência organiza a vida do professor?</i></p> <p>Texto base: DOLZ, J.; SCHNEUWLY. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: <i>Gêneros orais e escritos na escola</i>. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.</p>	<p><i>Corrigir ou avaliar o texto do aluno – De que forma tais práticas são sugeridas pelos documentos oficiais e que concepção de escrita as sustenta?</i></p> <p>Texto base: SERAFINI, M. T. <i>Como escrever textos (cap. referente à avaliação)</i>. Rio de Janeiro: Globo, 1987. EVANGELISTA, A. e outras. <i>Professor-leitor, aluno autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar</i>. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998.</p> <p>RUIZ, Eliana. <i>Como se corrige redação na escola</i>. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, caps. 1 e 2.</p>

Quadro 1: Configuração dos eixos temáticos dos seminários. Elaborado pela autora a partir do cronograma sugerido pela professora da disciplina

Essa preocupação em desenvolver uma atividade contextualizada, com seminários relacionados e questionadores, demonstra uma concepção de ensino muito próxima ao que Bezerra (2012) apontou como modelo de letramento acadêmico, pois estaria na essência do conceito de letramento apresentado por Johns (1997, apud BEZERRA op.cit) enquanto maneiras sob as quais conhecemos determinados conteúdos, linguagens e práticas, além de estratégias para compreensão, discussão, organização e produção de textos relacionados ao “contexto social em que o discurso é produzido e com os papéis e comunidades a que pertencem leitores e produtores de textos”. Nesse caso específico, a professora compreende o seminário como um momento em que as interações e os papéis assumidos pelos envolvidos ultrapassam a postura de aluno e, por isso, há uma preocupação em atingir o objetivo do seminário que fica evidente em vários momentos de avaliação:

Exemplo 01: Trecho de avaliação dos seminários 03 e 04

Monitora: se perguntássemos a vocês vocês teriam condições de responder a pergunta?

Exemplo 02: Trecho de avaliação dos seminários 05 e 06

Estagiária: sobre o seminário 06... vocês têm condições de responder a pergunta?

Atentar para a pergunta sugere que há de fato uma relevância nela e uma objetividade que será alcançada com essa resposta, além de levar o aluno-professor a refletir sobre a funcionalidade de sua exposição.

Essa ênfase na pergunta retomada durante a avaliação e observada durante toda a execução sugere uma noção de seminário distante da ideia do produto proporcionado pela fase da execução. Interligar esses momentos é levar em consideração a existência de momentos anteriores que construíram processualmente aquele momento de exposição. Assim, a ideia de seminário apresentada pelo professor sugere uma aproximação dos conceitos de evento, pois confirma todo o seu processo como momento constitutivo do seminário, aspecto que se evidencia na retomada de um aspecto do planejamento geral, (não) exposto na execução, durante a avaliação que por sua vez servirá de alicerce e planejamento para o seminário posterior. Semelhante perspectiva é apontada pela estagiária da disciplina no momento de avaliação dos seminários 2 e 3:

Exemplo 03: Trecho de avaliação dos seminários 2 e 3

Estagiária: a cabeça que eu tinha que ter... que eu tenho que ter hoje em dia é diferente daquela que eu tinha no ensino médio, ensino fundamental...igual como eu tô chamando atenção/ a postura do seminário agora é outra... certo? ai “a então não tinha o texto base”/ como não tinha o texto completo em casa a gente tem que ir atrás... certo? acho que um grupo/ o grupo na aula passada/ na aula retrasada (...) que venho me procurar ai eu disse “olhe... tem muitos bancos de teses (...) vocês entram na internet e em cinco minutos vocês acham dissertações e teses (...) então tá ai uma sugestão também, certo?

Aluna 01: (...) mas como é que a gente vai trazer uma tese de 40 e poucas páginas?

Estagiária: não... não é trazer.. você/ você vai trazer integralmente? Num vai.

(...)

Estagiária: não... não é trazer.. você/ você vai trazer integralmente? Num vai.

A fala da estagiária mostra a necessidade dos alunos-professores assumirem uma postura diferenciada tendo em vista o contexto em que estão inseridos de ensino superior, sobretudo quando compara a realização de seminário escolar e de seminário acadêmico “*eu tenho que ter hoje em dia é diferente daquela que eu tinha no ensino médio, ensino fundamental...igual como eu to chamando atenção/ a postura do seminário agora é outra... certo?*”. Tal afirmação demonstra a concepção da produção do seminário acadêmico como uma prática de letramento que está diretamente relacionada ao contexto em que está sendo produzido.

Essa noção fica ainda mais clara na sugestão de textos propostos pela estagiária, que correspondem a textos essencialmente acadêmicos, como as teses e dissertações. A procura de textos dessa natureza será não somente um suporte teórico, mas aproximará os sujeitos do universo acadêmico, não trazendo respostas, mas apresentando possibilidades, como pressupõe a abordagem dos letramentos acadêmicos.

Embora esteja essa prática de avaliação muito próxima desse último modelo proposto por Lea e Street (1998 apud BEZERRA op. cit), em alguns momentos a postura da responsável da disciplina parece ser outra, como demonstra o trecho a seguir:

Exemplo 04: Trecho de avaliação dos seminários 01 e 02

Professora 01: Se eu fosse por comparação dizer assim qual dos dois apresenta um maior domínio do gênero o que vocês me diriam? Ou vocês acham que foi tudo do mesmo jeito?

Aluna 02: o segundo

Professora 01: Por quê?

Aluna 02: Acho que assim o primeiro não delimitou a fala de cada um () acho que isso atrapalhou um pouco.

Professora 01: Eu abri esse espaço porque eu senti falta em ambos os seminários dessa abertura em relação ao público certo?

Nesse trecho da avaliação fica notória a preocupação com a estrutura retórica do seminário, uma ênfase nos aspectos formais, nas habilidades de estudo, aspecto reforçado no trecho “*qual dos dois apresenta um maior domínio do gênero*”. O termo utilizado nesse momento da fala da professora retoma a noção de exposição exposta por Schneuwly e Dolz (op cit.) em que a fase de execução requer algumas estratégias e mecanismos que irão contribuir para a avaliação do seminário.

Desse modo, vemos uma preocupação na abordagem do seminário em situação de ensino superior e formação de professores, especificamente, a partir da noção de evento comunicativo que, de acordo com Marcuschi (2008), compõe a ordem do expor e se encontra em um domínio social de comunicação de transmissão e construção de saberes textualmente diferenciados (MARCUSCHI, 2008).

3.2. Concepções e abordagens em prática de seminários por alunos em formação inicial

A proposta apresentada pelo professor para encaminhamento da prática de seminário é bastante relevante para mostrar ao aluno o que pretende com aquela atividade, uma vez que, pela introdução da tarefa, é possível perceber como o professor entende aquilo que está solicitando.

Dessa forma, cientes do papel de alunos-professores que ocupam, os sujeitos em formação inicial precisam demonstrar não só domínio do conteúdo, mas uma postura diferenciada, como apresentado pela estagiária no Exemplo 03. Esse duplo papel assumido pelos envolvidos no evento contraria algumas ideias como o exposto pela aluna a seguir:

Exemplo 05: Trecho de avaliação do seminário 05 e 06

Aluna 03: “/.../ no no lugar de vocês APONTAR os erros e dizer “vocês tem que/” .. vocês que tem que orientar a gente a forma como tem que fazer... e não mostrar apontando os erros.. eu não acho isso certo (...) uma diz “você tá com uma postura muito de aluno” outra “você tá com uma postura de professor”... isso a gente adquire com o tempo.. eu acho que essa essa postura... esse esse amadurecimento a gente vai adquirir com o tempo.. num num é/ no segundo período terce / acho que a gente vai quebrar muito a cabeça a gente vai passar muita coisa pra poder ter uma postura de professor... e deixar de lado essa postura de aluno que a gente tá (...) é uma exigência que a gente ainda não tá pronto pra isso /.../”

A fala da Aluna 03 demonstra o seu pouco amadurecimento da prática da avaliação. A ideia de que refletir sobre os erros para posterior mudança de postura é tomado como um

apontamento equivocado que deveria ser substituído pela exposição de como se deve desenvolver o seminário. Essa noção aproxima-se da ideia de socialização acadêmica, conceito que se baseia na crença de que uma vez aprendido o modelo ou as convenções reguladoras daquele gênero/evento é marca suficiente para o seu desenvolvimento em outras práticas letradas. Não se entende, pois, a noção de adequação e de objetivos específicos para cada instância social inserida.

A aluna entende que é função e responsabilidade do professor apresentar essa prática acadêmica e não desenvolvê-la buscando especificidades e adequação, ainda que haja uma estrutura que determine o seminário enquanto tal. Essa concepção faz a aluna posicionar-se ora como aluna ora professora, reflexão interessante, entretanto ela não compreende como relevante para sua formação.

Nessa perspectiva o seminário corresponde a uma técnica, conforme Veiga (1991), em que há um modelo a ser seguido, condição suficiente para encaixá-lo em qualquer situação dessa natureza, além de não entender como parte essencial dessa prática, e da posterior situação profissional, a avaliação. Concepção diferenciada aponta a Aluna 04:

Exemplo 06: Trecho de avaliação do seminário 07 e 08

Aluna 04: (...) somos o sete... então () já foi avaliado era o que a gente já conversava “olha gente não pode fazer ISSO... porque na hora... pode ser que a gente se prejudique”.

Pela exposição da Aluna 04 fica evidente a compreensão de seminário sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos, uma vez que, diferente dos outros modelos, esta privilegia o desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita, que não apenas testam o nível de compreensão atingido por eles em situações e contextos isolados, mas entendem e concentram-se nos significados que os sujeitos atribuem às práticas (OLIVEIRA, 2011).

Nesse caso, sua concepção de seminário é muito mais próxima da noção de evento, pois entende a funcionalidade de momentos como a avaliação, e a ressignifica no planejamento de sua ação, verificando estratégias positivas e negativas a serem usadas e descartadas, respectivamente. Assim, vê-se o objetivo e a estrutura a partir da prática social em que o seminário está sendo utilizado e não, somente, como um modelo comum de realização em qualquer instância.

Porém, poucos seminaristas como a Aluna 04 compreenderam o andamento da atividade e a função de momentos como a avaliação. Além disso, em sua maioria, os envolvidos apresentaram uma postura muito próxima da assumida pelo aluno, deixando de lado o desenvolvimento de estratégias profissionais. No Exemplo 03 fica evidente a postura unicamente de aluna assumida no momento da fala, já que a seminarista não consegue visualizar estratégias de adaptação do conhecimento teórico à situação de seminário, no trecho “(...) *mas como é que a gente vai trazer uma tese de 40 e poucas páginas?*”. Semelhante postura é assumida pela Aluna 05:

Exemplo 07: Trecho de avaliação do seminário 09

Aluna 05: É porque eram muitos textos pra gente dar conta... é... houve algum/ alguns contratempos nos bastidores (...), mas assim, eu gostei do assunto. Eu tentei suprir a a resposta...

Observa-se nesse trecho que Aluna 05 expõe certa dificuldade na capacidade de síntese e adequação de textos e conteúdos a situação de seminário, similarmente à Aluna 01. Entretanto é possível perceber que fica evidente o objetivo do gênero em responder ao questionamento proposto pela atividade, quando diz: “Eu tentei suprir a a resposta...”, aspecto relevante para a abordagem de letramentos acadêmicos e para a concepção de seminário enquanto um evento comunicativo específico, situado e dependente do contexto de aplicação.

4. Considerações finais

Lea e Street (1998 apud OLIVEIRA, 2011, p. 67) apontam como uma das características dominantes das práticas de letramento acadêmico a “mudança de práticas letradas entre um contexto e outro, entre uma disciplina e outra, bem como entre um professor e outro”. Há, portanto, a necessidade de adequação à situação de realização. Porém, por mais que esteja a atividade conduzida numa perspectiva interativa, diferenciada e planejada, dificilmente será bem executada se os sujeitos envolvidos não se preocuparem com esses elementos, além da estrutura daquele texto, nesse caso o seminário.

Pelos dados analisados, é possível perceber que embora estando adequadamente planejado, interligado e preocupado com uma aprendizagem voltada à prática do professor, o desenvolvimento do seminário acadêmico à luz dos letramentos acadêmicos se restringe ao encaminhamento do professor da disciplina, que nesse caso faz parte da área de letras e compreende o seminário como um evento comunicativo importante para o desenvolvimento de uma linguagem oral formal, para apreensão de conhecimento e de estratégias similares as que serão desenvolvidas em sala de aula, e por isso necessita ser bem projetado.

Os alunos-professores, entretanto, parecem ainda manterem-se em um universo escolar que valoriza o modelo. Assim, a abordagem do letramento acadêmico estaria muito mais relacionada a habilidades de estudo e socialização acadêmica, que não são completamente inadequadas, mas são insuficientes na compreensão de um trabalho voltado para as práticas sociais de trabalho com a leitura e a escrita na academia. Nesse sentido, os seminaristas assumem um papel muito próximo ao de aluno-professor, que necessita cumprir com uma atividade posta e ser bem avaliado por isso, deixando de lado o aproveitamento dessa prática na sua vida profissional e no posicionamento de um professor-aluno.

Nesse sentido, o seminário corresponderá a uma atividade avaliativa, uma técnica ou ainda um gênero com etapas bem delimitadas e funcionalidade similar em qualquer contexto de aplicação.

É preciso, pois, desenvolver nos alunos-professores a consciência da importância de atividades com uma oralidade formal voltada para as instâncias públicas e capazes de subsidiar um trabalho posterior em sala de aula eficaz e, em efeito dominó, que garanta aos seus alunos do ensino básico a capacidade de compreender a funcionalidade, refletir sobre e para a construção e significar as práticas desenvolvidas.

Referências

ALTHAUS, M. T. M. O seminário como estratégia de ensino na pós-graduação: concepções e práticas. In: **X Congresso Nacional de Educação, 2011, Curitiba**. Disponível em <<http://www.maiza.com.br/adm/producao/37.pdf>> Acesso em 20 jan. 2013.

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995
- BEZERRA, B. G. **Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais**. In: Fórum Linguístico. Florianópolis, v.9, nº 4, p. 247-258, out/dez 2012.
- BEZERRA, M. A. **Seminário, mais que uma técnica de ensino: um gênero textual**. 2003; Trabalho apresentado em congresso. (mimeo)
- MACHADO, M. Z. V. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 417-437.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MEIRA, G. H. S. e SILVA, W. M da. **Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas**. In: LINO de ARAUJO, D. e SILVA, W.M. (Org) **Oralidade em foco**. Campina Grande: Bagagem, 2013.
- OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. 2011. 329 F. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP.
- PEREIRA, Bruno Alves. **O debate no ensino de português: do livro didático à sala de aula**. Campina Grande, PB. 2011. (dissertação de mestrado)
- RIBEIRO, V. M. Uma perspectiva para o estudo o letramento – lições de um projeto em curso. In: Kleiman, Angela B. e Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2005, p. 17-40.
- ROJO, R. Letramento(s) práticas de letramentos em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 95-121.
- SANTAELLA, L. A pesquisa, seus métodos e seus tipos. In: **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker, Editores, 2001. P. 102-149.
- SCHNEUWLY e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola** (trad. E org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, M. C. **O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário**. Campina Grande, PB. 2007. (dissertação de mestrado, inédita)
- STREET, Brian V. Os novos estudos sobre letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.
- VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: ____ (org) **Técnicas de ensino: por que não?**. Campinas: Papyrus, 1991.
- VIEIRA, A. R. F. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

ABORDAGEM DOS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS EM MATERIAL DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Josefa Jacinto de FRANÇA⁸⁶(UFPB)

Resumo: O trabalho a seguir apresenta o tratamento que se dá aos gêneros argumentativos num material didático, elaborado especificamente para alunos do ensino médio, adotado pelo Sistema de Ensino GEO (Rede de Ensino Particular, sediada em João Pessoa. Tal trabalho tem como objetivo principal observar que condições são dadas ao aluno nas propostas de produção de textos. O corpus utilizado para análise faz parte da coleção de livro de *Leitura e produção de texto* de autoria de José de Nicola. O resultado desta pesquisa comprova que a proposta apresentada pelo autor José de Nicola no material analisado não atende ao estudo de gêneros pautado numa perspectiva sócio-comunicativa, voltando-se muito mais para o estudo de tipologia textual.

Palavras-chave: Gêneros argumentativos; Ensino médio; Produção de texto.

1. Introdução

Nos últimos anos, os programas escolares têm progredido no sentido de procurar oferecer aos seus alunos um estudo de leitura, produção textual e análise linguística que atenda às prescrições de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apontam a necessidade de a escola vivenciar gêneros textuais diversificados. Isso nos leva a crer que as escolas tenham um cuidado em adotar um material didático que favoreça aos alunos o estudo dos mais variados gêneros textuais, inseridos em práticas reais e contextualizadas: notícias, artigos de opinião, cartas, entrevistas, lista de compras, histórias em quadrinhos, e-mails, chats, etc., dando-lhes a oportunidade de se apropriarem das características linguísticas e discursivas desses gêneros, o que os tornará mais letrados.

Assim, neste artigo, voltamos a nossa atenção para o modo de abordagem dos gêneros textuais de caráter argumentativo no material didático destinado ao 2º ano do ensino médio, elaborado para o Sistema de Ensino GEO, rede particular de ensino, sediada em João Pessoa-PB. O livro em estudo é intitulado *Leitura e Produção de texto*, da autoria de José de Nicola, publicado no ano 2011, pela editora *Afiliada*. Nesse sentido, temos como objetivo geral: verificar se há correlação entre as propostas de produção textual para o aluno e os objetivos indicados no início dos capítulos; e como objetivo específico: observar que condições são dadas ao aluno para que ele desenvolva a competência de produção dos gêneros textuais que são contemplados nos capítulos analisados.

Logo, na exposição teórica, contemplamos os seguintes tópicos: origem e conceito de gênero e sua relação com o aparecimento da escrita; distinção entre tipologia e gênero e a caracterização estrutural e funcional; além de algumas orientações a respeito degêneros como objeto de ensino. Nessa perspectiva, baseamo-nos nas leituras de Bakhtin (1992/2000), Bazerman (1994), Bezerra

⁸⁶ Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da UFPB, na área de Variação Linguística, orientada pelo Profº Drº Camilo Rosa Silva.

(2002), Bronckart (1999), Bunzen (2006), Douglas Biber (1988), Dolz&Schneuwly (2004), Marcushi (2002/2006) e Maingueneau (2001).

2. Gêneros⁸⁷: origem e definição

Depois de Bakhtin (1992) principalmente, dá-se uma atualização e ampliação dos estudos sobre gêneros, permitindo uma nova classificação. Hoje a noção de gênero ampliou-se para toda a produção textual, sendo aplicada a todos os conjuntos de produções verbais organizadas, orais ou escritas. Conforme Bakhtin (2000), os gêneros textuais são de uma riqueza e de uma variabilidade ilimitadas. Para o autor, a variedade dos gêneros está associada à variedade virtual da atividade humana, visto que, em cada esfera dessa atividade há um repertório de gêneros textuais que cresce à medida que essa esfera desenvolve.

Segundo Marcushi (2002), o surgimento dos gêneros se deu através dos povos de cultura que se comunicavam apenas pela oralidade, desenvolvendo assim um conjunto limitado de gêneros. Com o aparecimento da escrita, por volta do século VII A. C., os gêneros se multiplicaram, chegando-se àqueles característicos da escrita. A partir do século XV, com a ascensão da cultura impressa, os gêneros se desenvolveram e se expandiram. No século XVIII, no período intermediário de industrialização, os gêneros deram início a uma grande ampliação; e, ao passo que as mudanças ocorriam, um novo gênero surgia, havendo, portanto, em cada época, um gênero distinto. Nos últimos dois séculos, as novas tecnologias, principalmente as ligadas à área da comunicação, propiciaram não só o surgimento de novos gêneros textuais, mas também a assimilação de um gênero por outro, ficando evidente a interferência tanto na oralidade como na escrita das pessoas.

Para Marcushi (2006), os gêneros devem ser vistos como entidades dinâmicas pela facilidade que eles têm de adaptação, inclusive na materialidade lingüística. O autor (idem) concordando com a visão de Bazerman (1994), diz que os gêneros correspondem àquilo que é reconhecido pelas pessoas a cada instante que vai se realizando no tempo; todavia, embora a identificação e classificação dos gêneros seja algo que sempre nos interessa, estabelecer classificação estável torna-se impossível, a não ser que se retorne a um formalismo reducionista. Sobre esse aspecto da constituição e classificação dos gêneros, Cristovão& Nascimento (2006, p. 46) afirmam: “Apesar de os gêneros não poderem ser identificados e classificados quanto às suas características lingüísticas, devemos contar com a adequação e com o domínio das estruturas morfossintáticas”.

Atualmente se observa que os gêneros se desenvolvem de forma dinâmica, ou seja, eles não acontecem como formas prontas e acabadas; eles surgem comumente como desmembramento de outros, realizando-se de maneira multimodal; sendo vistos, portanto, pela sua flexibilidade e variabilidade; o que os leva a renovarem-se, adaptarem-se como também a multiplicarem-se, fazendo com que a sua classificação apenas estrutural passe a ser evitada.

Marcushi (2002), quando trata dos gêneros que emergiram no último século, usa o termo *hibridismo*⁸⁸ para se referir às formas criadas por esses gêneros e às misturas, principalmente. O

⁸⁷A expressão “gêneros” sempre se fez presente na tradição ocidental, associada, especialmente aos gêneros literários. Trata-se de uma noção que vem sendo analisada desde a época da Grécia Clássica até a atualidade, gerando, ao longo dos anos, diversas abordagens na tentativa de explicações para esse fenômeno tão importante para os estudos da linguagem.

autor ainda nos chama atenção para os chamados gêneros minimalistas, aqueles que a população em geral, principalmente as de baixo nível de letramento, mais consomem do que produzem. São as contas de luz, telefone, documentos em geral. Significa que em qualquer contexto social ou cultural em que estejam envolvidos leitura e/ou escrita verifica-se a existência de inúmeros gêneros textuais, já que esse contexto constitui-se como evento de letramento.

2.1. Tipo textual e gênero textual

Conforme Marcushi (2002), *tipo* é a forma que designa toda a espécie de construção do texto, sendo definido por características básicas relacionadas a tempo verbal, e aspectos léxicos e sintáticos. Já *ogênero* corresponde à maneira como são empregados esses tipos de discurso, cuja caracterização está baseada na comunicação do dia-a-dia. Assim, enquanto os tipos textuais são apresentados por um número bem reduzido; os gêneros são inúmeros (mutáveis e definidos pelas práticas sociais). Citemos alguns deles: carta pessoal, carta argumentativa, carta comercial, romance, bilhete, notícia jornalística, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, conferência, resenha, horóscopo, lista de compras, etc.

Um ponto interessante abordado por Marcushi (2002) é o da intertextualidade intergêneros, que ocorre quando um gênero assume a função de outro, e consiste em “uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero, aspecto que não deve ser confundido com a noção da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar várias sequências de tipos textuais [...]”. Marcushi (2002, p. 31) sintetiza essa discussão em torno dos gêneros: “(1) intertextualidade inter-gêneros = um gênero com a função de outro; (2) heterogeneidade tipológica = um gênero com a presença de vários tipos”.

3. Os gêneros como objeto de ensino: algumas orientações

Do final do século XX até o início deste século, o ensino de língua passou por uma evolução que motivou a discussão sobre a relação entre gêneros textuais e ensino. Acompanhando essa evolução, a linguística teórica e aplicada tem apresentado propostas para a descrição e explicação da língua e para descrição de ensino/aprendizagem em diferentes abordagens. Como resultado tivemos um conjunto de instruções e ações que contemplaram a educação, além do desejo de mudança que tem impulsionado as pessoas a rever questões que envolvem reconfigurações e conceitos sobre linguagem, gêneros, texto e discurso, como também a elaboração de novos materiais e seus usos em sala de aula de língua.

Por força da tradição, muitas das questões referentes ao estudo da linguagem mantiveram-se em bases de teorias da literatura clássica, por exemplo, o conceito de texto, de discurso e de gênero. Nesse contexto, os gêneros se apresentam divididos em três segmentos: épico, lírico e dramático, definidos por regularidades textuais de forma e conteúdo. Com o passar do tempo, novas tendências investigativas da linguagem formulam outros questionamentos sobre gêneros, extrapolando os liames literários, englobando produções de textos de diversas naturezas.

⁸⁸Marcuschi (2006) considera “hibridização” a junção de dois gêneros, fato que ocorre no cotidiano das pessoas, na fala ou na escrita; o que torna inadequado considerar mistura de gêneros como “evidência da ausência de gênero”, visto que apenas os gêneros se misturam e unem coisas que pré-existem.

Inserido nesse contexto, Bakhtin (2000) apresenta sua *Teoria dos Gêneros*, defendendo a tese de que possuímos um vasto repertório constituído de gêneros, e não apenas no âmbito da literatura como era visto. Segundo o autor, os gêneros se dividem em primários (simples) e secundários (complexos). Os primeiros são formados em circunstâncias de uma comunicação espontânea (como uma conversa familiar, por exemplo), e se tornam componentes dos gêneros secundários, que são decorrentes dos sistemas ideológicos constituídos, como é o caso do romance, do artigo científico, da reportagem, do anúncio publicitário, etc. Assim, os gêneros simples transformam-se dentro dos gêneros secundários e adquirem uma característica particular gerando inúmeros gêneros de enunciados, heterogêneos entre si (idem, p.285).

Nos dias atuais, é notável que as pesquisas de cunho bakhtinianovêm se consolidando; todavia a classificação dos gêneros ainda não se encontra claramente definida, por ela envolver uma multiplicidade de critérios (textuais, pragmáticos, linguísticos, etc.). Significa que há divergências, inclusive, no que diz respeito à rotulação, que é diversa: *gênero do discurso*, *gêneros textuais*, *tipos textuais*, *tipos de discurso* entre outras. Bronckart (1999) prefere a terminologia *gênero de texto*, porque no seu entendimento, gêneros são os textos realizados pelos usuários da língua com suas práticas sociais. Para o autor (203, p.103), a apropriação dos gêneros “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”

Bezerra (2002), tendo como referência Maingueneau (2001), propõe uma distinção entre *gêneros textuais* e *gêneros discursivos*. Para a autora (idem, p. 41- 42), *gêneros textuais* são “os textos particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos”; enquanto *gêneros discursivos* são “aqueles cuja caracterização está baseada em critérios tais como: fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual”.

No final da década de 90, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), proposta lançada pelo MEC. Tal documento é formado por diretrizes norteadoras do ensino fundamental e médio e, entre outras indicações, propõe que a língua portuguesa seja trabalhada de maneira que ensine o aluno a utilizar os textos de que faz uso. Essa orientação introduz um novo modelo teórico-metodológico, quando destaca como um dos princípios básicos no ensino de língua materna, o trabalho com os gêneros textuais existentes na sociedade; o que traz implicações para reorganizações curriculares.

Por esse motivo, é importante que o corpo docente esteja preparado teórica e metodologicamente para lidar com o processo ensino-aprendizagem de gêneros. É visível que os livros adotados nas escolas atualmente inseriram uma diversidade de gêneros para realizar o estudo de língua, mas, muitas vezes, ainda falta ao professor uma formação que o leve a uma prática desse ensino de maneira eficiente. A esse respeito, Marcuschi (2002) esclarece que a falta de informação por parte dos professores de língua no que se refere ao tratamento dos gêneros se dá tendo em vista que os livros didáticos ainda apresentam uma abordagem confusa do tema, sem deixar clara a distinção entre *tipo* e *gênero*, de modo que ao estudar a carta pessoal ou o telegrama, por exemplo, exploram muito mais as características estruturais, logo, “tipológicas”; e tratam a narração e a argumentação como “gênero”. É preciso ficar claro que o fato de o professor de língua não saber trabalhar com as questões de gênero constitui um fator agravante; mas existem outros agravantes, por exemplo, o surgimento de diferentes teorias que conduzem a caminhos diversificados.

Segundo Dolz&Schneuwly (2004), a desenvoltura do aluno no âmbito da leitura e da produção textual é resultado do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, dada através dos gêneros textuais, visto que, por meio deles, realizam-se as práticas sociais. Através dessas práticas sociais, a sociedade se organiza, realiza as atividades do dia a dia; e,

assim, elabora os gêneros textuais como: prova, resumo, discussão oral, plano de aula, conversa em família, etc.. Logo, as práticas sociais mobilizam diversas atividades de linguagem, nas quais se envolvem diferentes maneiras de expressão através de gêneros, materializados em diferentes tipos de textos que implicam diferenças de compreensão e de produção. Isso mostra a razão pela qual o professor não deve mais, em sala de aula, falar ou trabalhar com os alunos apenas a noção de tipologia textual, que define os textos como narrativos, descritivos, expositivos, injuntivos, os quais não apresentam critérios suficientes para o professor decidir o que deve ensinar. Além disso, não nos comunicamos por esses tipos de textos, nem eles representam o resultado das práticas sociais realizadas pelos indivíduos em suas comunidades.

Tomando como base as orientações de Bunzen (2006), para que o professor atenda a uma política de ensino de língua que seja fortalecedora das práticas sociais em diferentes contextos culturais, é preciso perceber que os alunos são, antes de tudo, pessoas que participam de muitas outras redes e grupos de socialização, nos quais adquirem aprendizados, constroem identidade e projetos de vida. Se isso não é percebido pela escola, ou seja, se é desconsiderado, a escola tira a oportunidade de o aluno conhecer e dialogar com sua visão de mundo, seus desejos e seus ideais, principalmente. Logo, é função da escola legitimar as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do dia a dia dos alunos nos diferentes espaços de socialização (grupos, mídia, associações comunitárias, famílias, trabalho, igrejas, clubes, etc.); fazendo com que o aluno tenha a visão de que produzir texto é remeter à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções.

4. A abordagem dos gêneros no instrumento didático em foco:

Conforme indicamos no início deste artigo, interessa-nos analisar a adequação da proposta de estudo dos gêneros, especialmente no âmbito das atividades de produção, no livro adotado em uma escola da rede particular de ensino. Para isso, analisamos o tratamento dado a alguns gêneros selecionados em três das unidades, a saber: unidades III, IV e V.

Quadro (01): Disposição dos objetivos propostos nas unidades III, IV e V

A correspondência escrita cartas argumentativas – I	Reconhecer e dominar a estrutura de correspondências escritas; Refletir sobre a coerência interna na elaboração de correspondências escritas; Produzir correspondência escrita de forma adequada, correta e efetiva.
A correspondência escrita cartas argumentativas – II	Reconhecer a estrutura e as características dos textos argumentativos; Produzir cartas argumentativas.
A argumentação	Reconhecer a estrutura e as características dos textos argumentativos; Refletir sobre o emprego dos recursos e operadores argumentativos nos textos; Produzir textos argumentativos.

Os módulos praticamente destinam-se ao desenvolvimento das seguintes habilidades do aluno: reconhecer a estrutura de textos e identificar sequências tipológicas; refletir sobre o fator de textualidade da coerência e sobre o emprego de recursos argumentativos; produzir cartas bem como outros gêneros de natureza argumentativa.

Do exposto, percebemos que, ao priorizar o enfoque dos tipos de sequências presentes em cada gênero e a macroestrutura, o autor dá ênfase ao ensino de tipologia textual. Isso fica evidente na própria indicação das unidades, como demonstram os títulos/temas (narração/descrição/argumentação); só nas unidades III e IV o autor indica o termo geral *correspondência* e nomeia os gêneros. A confusão entre *tipo* e *gênero* é visível ainda quando o conteúdo *argumentação* aparece como tema da última unidade, sendo estudado de forma isolada, como se os textos/gêneros abordados nas unidades dedicadas à correspondência escrita: carta, e-mail, requerimento, editorial, etc. não fossem marcados pela argumentação, contrariando o que é preceituado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - de que o ensino de língua materna deve ter como base os gêneros textuais. Não estamos negando a importância de explorar as características tipológicas para estudar os gêneros textuais; mas é preciso explorar as demais características, tais como: a função social do gênero no contexto em que o ele circula; as intenções do autor, o tipo de interlocutor a que se destina o texto; a reação que o texto provoca nos leitores/ouvintes e o suporte em que o texto aparece – tudo que vai determinar as escolhas linguísticas realizadas.

Observamos, em linhas gerais, que as atividades exploram muito os aspectos lexicais, gramaticais e outros elementos que nos permitem reconhecer a que sequência tipológica pertence o texto produzido. Os próprios objetivos das unidades já evidenciam essa prioridade.

4.2 Sobre a exploração dos gêneros de função argumentativa

Neste bloco, dentre as cinco unidades que compõem o livro, direcionamos o nosso olhar para três delas, as unidades III, IV e V, por focalizarem gêneros de função argumentativa – as duas primeiras estão centradas no estudo da correspondência escrita, sobretudo “cartas”. Nessa etapa, escolhemos, de cada unidade, um gênero específico para análise: *carta pessoal*; *carta de opinião* além de dois *textos críticos* sobre o filme **O aviator**, respectivamente.

Comentaremos as unidades III e IV de forma conjunta, por abordarem o gênero maior - a carta.

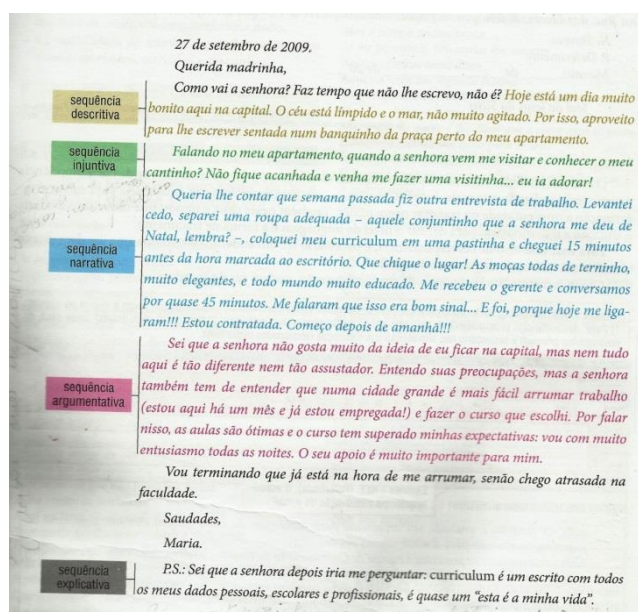
Unidades III e IV:

O autor apresenta, no início da unidade III, um conceito de “carta”, definindo-a como correspondência escrita do passado até a atualidade. Este é o conceito:

A carta é um gênero textual muito antigo, persistindo até os dias de hoje, sempre de largo uso; já serviu de meio jornalístico, pois surgiu muito antes do conhecimento de outras formas de divulgação de notícias; desde a Antiguidade, é uma forma recorrente na literatura para a apresentação de pensamentos, autobiografias e romances; resiste como principal forma de comunicação no mundo dos negócios; é sempre um documento “quente”, carregado de emoções, quando trata de relações pessoais. (Nicola, 2011 p. 4).

Em seguida, na seção *Escritos em forma de carta*, o autor se detém na carta pessoal, detalhando suas características e deixando claro que esse tipo de carta é mais eclético do que outros, pois numa única carta se apresentam trechos com sequências narrativas, ora injuntivas, ora argumentativas, ora explicativas, ora descritivas numa mesma carta, conforme o modelo abaixo, dado por ele.

CARTA



Acreditamos que a orientação apresentada no material em estudo para o gênero *carta* leva o aluno tanto a conhecer as marcas linguísticas presentes na carta pessoal, como também a considerar alguns pontos importantes para a produção desse gênero como a motivação, finalidade, identificação do interlocutor, etc.. Além disso, o modelo de carta pessoal apresentado dá oportunidade ao aluno de perceber que pode haver uma variedade de sequências tipológicas na carta pessoal, como descrições, narrações, argumentos, explicações, etc., fazendo com que ele também atente para a grande heterogeneidade tipológica que ocorre nos gêneros textuais. Assim, ao nosso ver, diferentemente de outras unidades do livro que contemplam muito mais o estudo de tipologia do que outras características dos gêneros, ao estudar a carta pessoal, o autor contempla tanto a *tipologia*, quando apresenta as marcas linguísticas presentes na produção, além das sequências tipológicas como também considera importantes aspectos que caracterizam este gênero, como conteúdo, identificação do interlocutor, motivo, finalidade, etc. Passemos agora à seção de atividades.

Segue a proposta de produção textual:

(Fuvest- SP) Suponha que você tenha recebido de um amigo mais velho uma carta em que aparece o seguinte trecho:

[...] Eu sou seu confidente; mas sem dúvida você apenas me conta uma pequena parte de tudo aquilo que lhe oprime o peito. Você me conta, é certo, muitas coisas aí de sua nova casa; mas de seus relatos, dos pequenos fatos a que se refere, não se depreende, nem remotamente, como pode aquilo tê-lo transformado tanto. Antes de tudo, não é possível compreender por que agora, sendo já uma pessoa adulta, tenha perdido aí tão completamente a coragem que você teve quando mais jovem, essa coragem que, muitas vezes, chegou a desesperar-nos.

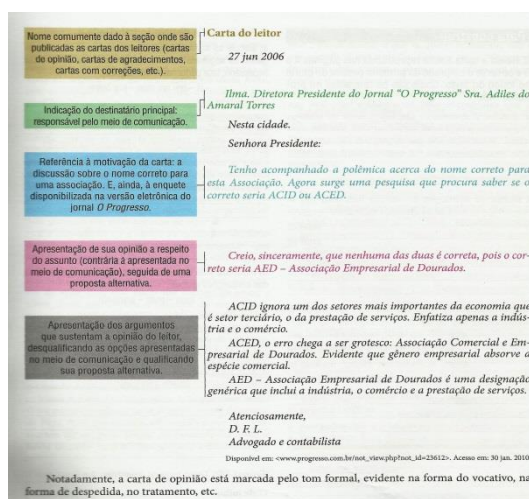
Redija uma carta-resposta em que você discute esse trecho

Quanto à proposta apresentada para essa produção, percebemos que ela não condiz com os ensinamentos apresentados no módulo. O aluno, em nenhum momento, teve orientação para fazer uma carta-resposta. O enunciado deveria oferecer parâmetros, ou condições de produção ao aluno: funcionalidade do texto; especificação do seu interlocutor; indicação da localização dos interlocutores (remetente e destinatário) e outras, a fim de situa-lo na atividade. Portanto, o aluno precisaria estar contextualizado no momento da produção, o que não é feito. Além disso, a proposta sugerida faz parte de processo seletivos, melhor seria o próprio autor do material ter elaborado a questão, ou ter escolhido uma proposta mais adequada. Acreditamos que a orientação para o aluno discutir o trecho é inadequada. Trata-se de um atividade pouco contextualizada.

Dando sequência à análise do gênero *carta*, optamos, na unidade IV, pelo gênero “carta de opinião” (ou do leitor). Também neste módulo o autor inicia com a apresentação de um conceito. Vejamos:

A carta de opinião (grifo do autor) é um gênero muito utilizado por leitores de jornais e revistas – impressas e eletrônicas – para expressar suas considerações sobre um assunto, geralmente tema de alguma matéria publicada nos meios de comunicação. (Nicola, 201, p.8)

Após o conceito, o autor esclarece que, na carta de opinião, a argumentatividade é essencial, uma vez que, na maioria, trata-se de um determinada posição diferente da que foi apresentada no meio de comunicação, e o produtor da carta tenta defender essa posição com argumentos, evidenciando o tom persuasivo. Além disso, Nicola (idem), destaca a presença do(s) interlocutor(s)/destinatário(s), sem deixar de considerar os leitores do meio de comunicação. Alguns suportes em que aparece a carta de opinião são também destacados, como revistas e jornais. Como ilustração, o autor (Nicola, 2011, p. 9) apresenta a sua variante “carta do leitor”.



Quanto à atividade de produção textual, o autor se utilizou de uma proposta da Unicamp-SP, na qual é apresentada uma coletânea de (5) textos, indicados parasubsidiar a redação do aluno. Vejamos:

Proposta de Redação (Unicamp-SP)

Coletânea – é um conjunto de textos de natureza diversa que serve de subsídio para sua redação. Sugerimos que você leia toda a coletânea e selecione os elementos que julgar pertinentes para a realização da proposta escolhida. Um bom aproveitamento da coletânea não significa referência a todos os textos. Esperamos, isso sim, que os elementos sejam articulados com a sua experiência de leitura e reflexão.

Atenção – Sua redação **será anulada** se você fugir ao **recorte temático** da proposta; e/ou descon siderar a coletânea; e/ou não atender ao **tipo de texto** da proposta escolhida. (Grifos do autor da proposta)

Apresentação da coletânea – Em uma época em que quase tudo tende a circular de modo virtual, pessoas e mercadorias continuam a se deslocar fisicamente de um lugar para outro. Por isso, é importante refletir sobre os meios de transporte que possibilitam esse deslocamento. (Textos: apresentados apenas no módulo da unidade)

Com o auxílio de elementos presentes na coletânea, trabalhe sua **carta** com base no seguinte recorte temático: “A atuação da sociedade civil, por meio de movimentos sociais ou ações individuais, é fundamental para a gestão dos meios de transporte. Um estímulo para essa atuação são os canais de comunicação direta com os usuários, criados por agências reguladoras de transporte”.

Instruções

- 1) Selecione um problema relativo à segurança nas estradas.
- 2) Argumente no sentido de demonstrar como esse problema afeta os usuários das rodovias.
- 3) Dirija sua carta a uma agência reguladora de rodovias, apresentando uma reivindicação.

Consideramos que essa proposta, ao contrário daquela apresentada na unidade III; condiz muito mais com a exposição de conteúdos apresentados pelo autor, havendo, portanto, uma certa correspondência entre ela (a proposta) e o gênero: “carta” como gênero maior.

No entanto, percebemos uma lacuna no que se refere à falta de especificação do gênero solicitado, pois, menciona apenas o termo geral. No módulo, foram mencionadas as variantes “carta aberta” e “carta de opinião”, mas foi ilustrada a “carta do leitor”, todas de teor argumentativo. Sabemos que é esperado do aluno a produção de uma carta argumentativa, na qual ele faça uma reivindicação, ou seja uma carta de opinião; mas o aluno também poderia fazer uma carta aberta ou uma carta do leitor nos moldes das que se apresentam nas páginas iniciais de revista. Logo, o enunciado é vago.

Quanto aos cinco textos da coletânea que são apresentados, todos se voltam para o recorte temático, de modo a servir de inspiração ao aluno no momento da produção; sendo, portanto, bastante válidos. As instruções dão ao aluno condições de produção, no que se refere à seleção de um problema; à argumentação sobre os efeitos desse problema; e à indicação de um destinatário, ou seja, do interlocutor do texto. Portanto, a atividade de produção, apresentada acima contempla mais as especificidades funcionais do que as tipológicas dos gêneros.

Unidade V

Antes de direcionar o nosso olhar para os textos e as atividades do módulo, sentimos a necessidade de reforçar algo que nos intrigou ao observar a distribuição dos temas das unidades – a falha em apresentar o tópico “A *Argumentação* como última unidade, ou seja, o isolado, desconsiderando que os gêneros estudados as unidades III e IV são argumentativos. Tratando da argumentação, observemos o que diz Nascimento (2012, p.70/71),

“[...] a argumentação é inerente à linguagem humana, porque sempre que interagimos, temos intenções e essas intenções se materializam nos enunciados que produzimos. Assim, todos os gêneros, em maior ou menor grau, são argumentativos. [...] o ensino da argumentação deve fazer parte de todo o conteúdo de língua e linguagem, [...]”

Em assim sendo, não se justifica desvincular a “argumentação” como um conteúdo específico. O ensino de língua que siga, de fato, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) considera o real funcionamento da argumentatividade, associado à aprendizagem das habilidades de leitura, escrita, como também da análise linguística, ou seja, a todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a elaboração de um livro ou material didático de língua e linguagem requer uma reflexão sobre o ensino de argumentação.

Detendo-nos, agora, nos conteúdos do módulo, também aqui o autor inicia sua exposição conceituando, como podemos ver:

A **argumentação** é a expressão de um posicionamento em relação a um assunto, e, na interação social, tem como função principal influir no ponto de vista de forma clara. [...] a argumentação é também um modo específico de organização das ideias concretizadas em enunciados: um encadeamento lógico guiado pelo raciocínio. [...] (grifo do autor) (NICOLA, 2011, p. 4)

Após este conceito, o autor leva o aluno a rever a organização interna de um texto argumentativo, cujas etapas são detalhadas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Embora consideremos importante essa revisão das etapas – estratégia comumente presente nos livros

didáticos de fases anteriores, quando se portam ao estudo de tipologia, mais proveitoso seria levar o aluno a perceber que a argumentação pode ser concretizada por meio de diversos textos (editoriais, artigos, resenhas críticas, comentários opinativos, ensaios, cartas ao aluno) e que esses diversos gêneros circulam na sociedade em função da necessidade da interação social. Apresentamos, a seguir, a título de exemplificação, a exposição do autor em relação a dois textos, denominados “crítica”:

Leia as duas **críticas** abaixo sobre o mesmo filme, publicadas na mesma página de um jornal de São Paulo, sob o título: (grifo meu)

Gostei (Luiz Zanin Oricchi)	Não gostei (Luiz Carlos Merten)
<p>O aviador é certamente construído com a referência de Cidadão Kane, de Orson Welles. Como em Welles, há nele uma “cena primitiva” de Hughes (Leonardo DiCaprio) mostra-o criança, sendo banhado pela mãe, enquanto esta, uma neurótica compulsiva, o adverte contra os perigos do contágio por micróbios. A palavra-chave para o garoto será “quarentena”. E, de certa maneira, Hughes acabará a vida em uma interminável quarentena, da qual só se libertará pela morte. [...]</p> <p>Scorsese lima do filme essas informações sobre a bissexualidade. E isso de fato o enfraquece. Por não foi até o fundo: Para não criar polêmica com uma pessoa marcante tanto na história do cinema como da aviação comercial americana? [...]. Scorsese parece fiel mesmo e à sua convicção mais íntima: o que se faz nessa Terra aqui mesmo se paga. E à sua interpretação, bem materialista aliás, de um certo catolicismo duro no qual se formou.</p>	<p>Martim Scorsese pode ter errado outras vezes em sua carreira, mas nunca fez um filme tão equivocado com <i>O aviador</i>. É verdade que o filme que estria hoje, alardeando 11 indicações para o Oscar – recorde do ano – ostenta valores indiscutíveis de produção. Possui suntuosidade cênica, a música é maravilhosa e a interpretação de Leonardo DiCaprio sustenta o partido do diretor.[...].</p> <p>Tudo isso seria discutível, mas, afinal, fascinante, se o filme fosse poderoso. Não é. Howard Hughes, o personagem, é um porre. Não produz envolvimento, mas o diretor também não espera que o espectador se distancie dele. É uma pena queo Telecine Classic não faça, este mês, como vem fazendo há tempos. [...], mas que dinamitava desde o interior e transformava em grande cinema a literatura trash do escritor. É oposto do que faz agora Scorsese. Seu <i>Aviador</i> é desonesto, intelectualmente, e trash metido a besta. Resumindo – é muito ruim.</p>

Na seção destinada às atividades, o autor apresenta uma proposta de redação, provavelmente esperando do aluno a produção de um texto nos moldes daqueles apresentados no início. Segue a proposta.

Assista ao filme *O aviador*, de Scorsese e, após a sessão de cinema, assumo o papel de crítico, redigindo seu posicionamento, seu **ponto de vista** em relação a ele. (grifo do autor).

A proposta acima nos surpreende. Por um lado, porque o autor não deixa claro para o aluno que gênero ele deve produzir, por exemplo, “uma resenha crítica do filme”. Por outro lado, porque em nenhuma das unidades do material, ele faz alusão à “Crítica” (ou “resenha crítica”)

como gênero. A única referência a esse gênero é a apresentação dos dois textos para as atividades. Seria apropriada a solicitação de uma resenha ou um ensaio, desde que esses gêneros tivessem sido estudados. Além disso, concordamos com Nascimento (2012, p.69), quando questiona o ensino da argumentatividade apenas como uma habilidade de posicionar-se ou convencer alguém a respeito de um ponto de vista, pois ela é inerente à linguagem humana, que se manifesta nos gêneros textuais.

5. Considerações finais

Apresentamos aqui os resultados desta pesquisa, que teve como meta principal verificar se o material em análise atende às orientações apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Inicialmente, chamamos a atenção para o equívoco quanto à organização do material, dada a apresentação do tema *A Argumentação* na última seção. Quanto à caracterização dos gêneros, pudemos observar que só alguns deles foram nomeados: “carta” (pessoal, aberta, de opinião); editorial, requerimento e e-mail; sendo apresentadas tanto as características tipológicas como as discursivas. Mas, no geral, predomina o estudo das sequências tipológicas. Sobre as atividades, a nossa análise comprova haver lacunas nas propostas de redação, por não estarem claros os critérios para a produção. Logo, entendemos que a proposta apresentada pelo autor José de Nicola não atende ao estudo de gêneros pautado numa perspectiva sócio-comunicativa, que considera a função e organização, o conteúdo, além dos interlocutores envolvidos nas práticas sociais, pois isso não se concretizou em sua plenitude.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes [1979]. 1992, p. 277-326.
- BAZERMAN, C. **Social Forms as Habitats for Actions**. University of California: Santa Bárbara, Mimeo, 1994.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: Dionísio, A. P., Machado, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37- 46.
- CRISTOVÃO, V. L. L & NASCIMENTO E. L. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo**. *In*: KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**: Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.p. 37-55.
- DOLZ, J; SCNEUWLY, B. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004.
- LOPES, I. A. **Cenas de Letramentos Sociais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em Letras. UFPE: Recife, Mimeo, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos em comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Gêneros Textuais e Ensino. *In*: Dionísio, A. P., Machado, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M. et. al (Orgs). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**: Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-35.

NASCIMENTO E. P. Gêneros textuais, argumentação e ensino. *In*: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **A didatização de gêneros**: João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012. p. 43-94.

O ESPAÇO DA ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA MATERNA

Maria Aparecida Calado de Oliveira DANTAS (UEPB)
Linduarte Pereira RODRIGUES (UEPB)

Resumo: Considerando que o homem é um ser interativo e que se desenvolve através das relações que estabelece com seus interlocutores, é fato que a escola continua ignorando a importância de se desenvolver um trabalho pautado nas reais práticas sociais dos indivíduos, apesar do empenho de programas governamentais em promover melhorias significativas para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. É notório que as práticas pedagógicas, predominantes na sala de aula, ainda continuam arraigadas ao ensino estruturalista da língua, furtando do aluno a oportunidade de se desenvolver como sujeito interativo, usuário da palavra dita nos diferentes contextos de sua cotidianidade. Neste sentido, pretende-se, com este estudo, discutir o real espaço da oralidade nas aulas de língua materna, uma vez que entendemos que a língua, em sua especificidade oral, pode propiciar ao aluno o desenvolvimento de competências que o torne capaz de atuar socialmente pela palavra, apropriando-se das estruturas e funções dos gêneros orais que fazem parte das práticas sociais que organizam o dia a dia das cidades e, assim, permitindo ao aluno, na qualidade de sujeito de uma sociedade complexa, utilizar a língua nas mais diferentes situações de comunicação/interação. Para tanto, utilizou-se a observação da prática pedagógica do professor de língua materna em sua ação docente frente ao Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Pombal-PB, bem como a adoção de um questionário que permitisse interrogar o profissional do ensino sobre sua prática de trabalho com a oralidade no ensino da língua materna, cujas respostas permitem verificar um apego ao trabalho com a oralidade restrito às discussões das ideias “centrais” de textos nas aulas de “leitura”, em que o fim é a produção/reprodução da escrita, uma pesquisa qualitativa que se inscreve no rol dos interesses dos programas de pós-graduação em formação de professores. Fundamentada por documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais) que sugerem uma atenção voltada para as práticas da oralidade no Ensino Fundamental, que não se efetiva na prática observada, além de teóricos da linguística contemporânea que se dedicam a investigação

do trabalho com os gêneros textuais, orais e escritos, na sala de aula de língua materna, tais como Marcuschi (2003), Mollica (2007), Rojo (2010), Elias (2011), Bortoni-Ricardo (2009), Signorini (2001), Matencio (2001) e Schneuwly&Dolz (2001), entre outros aportes teóricos que ressaltam a importância do trabalho com a oralidade na aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Língua materna. Oralidade. Gêneros Textuais. Ensino. Interação.

1. Introdução

As práticas pedagógicas nas aulas de língua materna têm se constituído objeto de discussão entre teóricos e estudiosos da área, preocupados em ressignificar esse espaço, considerando o caráter reducionista assumido, pautado no estudo da palavra, que não promove a interação e não contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos sujeitos envolvidos, questão central do processo de ensino aprendizagem e reafirmação do aluno enquanto sujeito interativo que se constitui socialmente e historicamente a partir das relações estabelecidas com o outro.

Nessa perspectiva, surgem os estudos empenhados em explicar o processo de ação e interação humana por meio da linguagem, segundo Koch (2006, p.8), “capaz de possibilitar aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos que vão exigir reações semelhantes, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes”. Assim, ganha espaço o trabalho fundamentado nos gêneros textuais, cuja aplicabilidade em sala de aula contribui para o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita.

Para Bakhtin/Medvedev (2003), todos os campos da atividade humana, por mais variados que sejam, estão relacionados à utilização da língua, seja de maneira oral ou escrita, o que ressalta a importância da oralidade ser enfatizada na aprendizagem escolar, mesmo sendo algo tão intrínseco à vida das pessoas, principalmente por se caracterizar como uma prática social dos indivíduos. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2003) afirma que a oralidade, como prática social, é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de iniciação à racionalidade e fator de identidade social dos indivíduos. Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é, enfim, em ambientes que auxiliam no processo de construção da identidade.

Assim, no processo de construção do conhecimento, a sala de aula representa um dos espaços no qual as ações e reações de diferentes membros contribuem para a construção de oportunidades de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, práticas discursivas realizadas na sala de aula refletem diferentes facetas contextuais e textuais.

Considerando os pressupostos mencionados, torna-se imprescindível que a escola se configure enquanto instituição preocupada em favorecer condições para os que os indivíduos se constituam como sujeitos capazes de agir, interagir e reagir nas mais diferentes situações sociais, sujeitos providos de competência comunicativa enquanto usuários de uma língua passível de modificação de acordo com a situação e o contexto em que os discursos são produzidos, uma vez que “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de discutir o espaço da oralidade nas aulas de língua materna, a partir da observação direta e de questionário dirigido a professores de língua portuguesa que se declaram conhecedores da importância do estudo dos gêneros orais e das

práticas interativas nas aulas de língua materna, visto compreenderem que não se pode pensar que a construção do conhecimento é individual, mas produto das relações entre os sujeitos constituídos socialmente e culturalmente e, no caso específico da sala de aula, o professor se constitui como facilitador na mediação dos objetivos pretendidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para cumprir essa proposta, será feito, inicialmente, um levantamento bibliográfico para melhor interpretar os dados obtidos, *in loco*, em duas escolas públicas do município de Pombal – PB. Espera-se que essa discussão possa contribuir para encorajar o debate quanto aos espaços ocupados pela oralidade nas aulas de língua materna e, especialmente, que se possa refletir sobre a importância de possibilitar situações que deem primazia à natureza social da linguagem.

2. Por uma pedagogia do oral

Considerando-se que o ensino de língua portuguesa tem sido objeto de discussão entre especialistas e outros profissionais preocupados em atribuir um novo sentido às práticas de sala de aula, compreende-se a real necessidade de um redirecionamento da prática e um melhor encaminhamento do fazer docente nas aulas de língua materna, com vistas à inserção de práticas que valorizem as mais diferentes formas de interação dos sujeitos.

É recorrente nas práticas vigentes um ensino marcado pelo silenciamento, com ênfase à modalidade escrita da língua; relegando a oralidade, competência indispensável para a interação e consequente constituição dos sujeitos, a um lugar de desprestígio social, restrito a tímidas práticas de leitura em voz alta ou discussão de textos cujo fim será uma produção escrita.

Também é comum a ideia, fruto da defesa de algumas vertentes teóricas, de que desenvolver a oralidade e possibilitar situações de interação social não é competência da escola, partindo do pressuposto de que essa habilidade é anterior a todas outras formas de interação, uma vez que constitui no seio da família, quando o sujeito ainda não tem algumas estruturas de fala definidas e/ou construídas. Entretanto, essa concepção despreza o fato de que a oralidade não pode ser reduzida às situações de fala da cotidianidade, representadas pela conversa entre os amigos e outros eventos próprios do dia a dia das pessoas. Essa concepção desconsidera que a oralidade contempla também os gêneros formais, como seminários, debates, discursos, conferências, entre outras situações que exigem do interlocutor o domínio da estrutura do gênero, e isso só pode ser obtido a partir da escola, com a mediação do professor.

Sobre esse aspecto, Crescitelli & Reis (2011, p. 32) afirmam que “o ensino de língua deve valorizar a produção e a análise do texto oral, tanto quanto a do escrito, de diversas perspectivas teóricas”, ou seja, é preciso que a escola se ocupe de situações que permitam ao aluno vivências mais realistas. As práticas sociais vinculadas à fala do aluno e o acesso às diferentes modalidades linguísticas e aos usos que se faz delas devem ser experienciados pelos alunos na escola. De acordo com Matencio (2002), é através do trabalho desenvolvido pela escola que o aluno tem a possibilidade de refletir sobre os processos de funcionamento da linguagem, relacionando-os ao uso efetivo que ele faz da língua e respaldado em suas concepções de socialização.

Considerando o exposto, Dolz & Schneuwly (2004) afirmam que é papel da escola ensinar ao aluno se apropriar da linguagem oral em diferentes eventos interacionais, especialmente nos mais formais e, nessa perspectiva, os teóricos apontam para a importância do trabalho fundamentado nos gêneros textuais, considerando que esses têm relação direta com os diferentes setores da atividade humana, a saber: trabalho, relações interpessoais, entre outras situações que exijam dos sujeitos o domínio de estruturas específicas. Corroboram com essa discussão o

disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando das orientações para o trabalho didático com os conteúdos que devem ser priorizados pela escola:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso aos usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.67).

Ainda sobre o trabalho pautado na inserção dos gêneros textuais, Marcuschi (2003, p. 15) afirma que:

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

É importante destacar que o trabalho com os gêneros possibilita a interação entre o texto oral e o texto escrito, considerando que um pode servir de apoio ao outro, respeitando as especificidades de cada situação e de cada estrutura que lhes são peculiares, sem que para isso seja necessário supervalorizar a modalidade escrita em detrimento da oralidade.

Sobre as relações entre a oralidade e a escrita no ensino, Dolz & Schneuwly (2004, p. 139) afirmam que uma pesquisa realizada por De Pietro & Wirthner (1996) revela os seguintes aspectos:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para aprendizagem da escrita;
- Os professores analisam o oral a partir da escrita;
- O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e 'normas' escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática.

Nesse sentido, é possível que a inaptidão de alguns alunos, especialmente no ensino fundamental, em lidar com eventos que exijam o uso da oralidade esteja relacionada à lacuna deixada pela escola quanto ao trabalho com os gêneros orais, uma vez que se entende que já nessa fase o aluno precisa se cercar de conhecimentos que possibilitem a utilização do pensamento lógico e crítico, tornando-se, assim, sujeito de suas ações e autor das práticas sociais de linguagem e das situações reais de interação social.

Sendo a linguagem oral um instrumento multidimensional e a mais antiga modalidade linguística de interação, é questão relevante a sua inserção nos programas escolares visando à construção e compreensão dos discursos produzidos por outros sujeitos e, conseqüentemente, a organização de sua fala, com vistas à competência comunicativa, uma vez que, de acordo com

Antunes (2003, p. 110), “o que se deve pretender com uma programação de estudos do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita”. Ou seja, não se trata de dispensar um tratamento dicotomizado ou de superioridade de uma sobre a outra, mas de promover situações que preparem os sujeitos a atuarem com autonomia nos mais diferentes eventos de interação social.

Assim, é importante que a escola reflita sobre as práticas sociais da linguagem, compreendendo seu funcionamento e trabalhando-a de forma adequada, ou seja, é necessário que se considere o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as situações de interação social a que estarão submetidos, uma vez que “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p. 19).

De acordo com Mollica (2011, p. 11), “a escola é, segundo o imaginário coletivo, o meio mais almejado para promover a inclusão social”, desse modo, não se pode conceber a ideia de uma inclusão em sua totalidade com vistas à prioridade de uma modalidade, por ser considerada de prestígio social, em detrimento de outra, relegada à noção de “erro”, posta a margem dos estudos da linguagem e da interação, uma vez que:

Do ponto de vista científico, todas as manifestações linguísticas são legítimas, desde que cumpridas as necessidades de intercomunicação. [...] Contudo, ao considerar-se a adequação dos usos aos inúmeros atos de fala e estilos exigidos por situações contextuais reais de interação linguística, os falantes devem se apropriar de forma consciente das potencialidades linguísticas para eliminar inadequações, restrições e não ficar adstritos a ‘espaços comunicativos’ limitados sob pena de serem condenados à imobilidade social (MOLLICA, 2011, p. 51).

Espera-se que a escola reflita sobre as práticas sociais da linguagem, compreendendo seu funcionamento e trabalhando-a de forma adequada, ou seja, é necessário que se considere o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as situações de interação social a que estarão submetidos, uma vez que “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p. 19).

Mediante o exposto, é importante destacar que para a escola se apropriar, efetivamente, de práticas que deem primazia ao trabalho com os gêneros orais, tomando a fala do aluno como objeto de instrumentalização de novos saberes, é importante que o professor de língua materna disponha de fundamentação teórica que lhe permita refletir sobre sua prática pedagógica, sobre as concepções de linguagem e, fundamentalmente, quais os reais objetivos do ensino de língua materna na escola.

É importante destacar que esse redimensionamento só será possível a partir de uma concepção de linguagem enquanto processo interativo, em que os sentidos são construídos a partir das relações dialógicas estabelecidas com os interlocutores e o meio social no qual os sujeitos estão inseridos. Sobre essa concepção, Bakhtin/Volochinov (2004, p.123) afirma 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 pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Torna-se fator preponderante considerar que essas ações só se efetivam a partir de vivências e usos da linguagem oral e escrita, portanto, “dizer que a fala não é coesiva e a escrita é coesiva, não tem grande sentido neste grau de genericidade, pois tudo depende de qual escrita ou fala estamos nos referindo” (SIGNORINI, 2001, p. 32). Daí a importância das práticas orais serem enfatizadas a partir do estabelecimento de situações que favoreçam aos sujeitos aprendizes a condição de ampliar seus conhecimentos sobre a língua, compreendendo seu funcionamento e usando-a de forma eficiente.

3. Modos de falar e modos de fazer: a oralidade em sala de aula

Considerando a importância de a oralidade ser enfatizada nas aulas de língua materna, uma vez que se entende que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a abordagem escolar da oralidade contribui, sobremaneira, para o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral, com foco na competência comunicativa, possibilitando aos sujeitos envolvidos a percepção de diferentes efeitos de sentido e as diferentes adequações da língua às situações comunicativas definidas; procuramos conversar com professores de língua portuguesa de duas escolas públicas no município de Pombal – PB, a fim de identificarmos o que esses profissionais pensam acerca do trabalho com os gêneros orais e, principalmente, que práticas de oralidade são desenvolvidas em suas salas de aula.

Para obtermos as respostas para as inquietações apresentadas, elaboramos um questionário com as seguintes perguntas:

01. Qual a sua formação acadêmica?
02. Há quanto tempo você trabalha como professor de língua materna?
03. Através de suas práticas, que competências procura desenvolver em seus alunos? O que faz para atingir esse objetivo?
04. Com relação ao trabalho com oralidade, você acha importante explorá-la em sala de aula? Por quê?
05. Você desenvolve atividades com oralidade para seus alunos? Com que frequência durante o bimestre?
06. Como seus alunos reagem diante de um evento de oralidade?
07. Descreva, de modo breve, uma atividade aplicada por você em sala de aula que explore a modalidade oral.

A resposta da 1ª pergunta indica que os 04 professores pesquisados, de um universo de 05, possuem formação em nível superior, com especialização na área em que atuam, o que acena para apropriação do objeto a ser ensinado, do qual têm experiência superior a cinco anos.

Quanto à questão número 03, pode-se perceber o lugar privilegiado que a leitura e a escrita possuem nas práticas desenvolvidas pelos professores, uma vez que se obteve uma resposta unânime: *Desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos*, embora,

paradoxalmente, tenham respondido à questão número 04 dizendo que consideram muito importante a ênfase nos gêneros orais como possibilidade de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Todos apresentaram como *práticas de oralidade* a leitura expressiva, em voz alta, ou a discussão de textos para uma posterior interpretação escrita. Apenas um, dentre os questionados, declarou realizar seminários e debate, assumindo desenvolver com frequência essa ação.

Posterior ao questionário, observamos três aulas de dois desses professores e pudemos constatar que, de fato, a oralidade é pouco enfatizada em todos os aspectos, desde os eventos informais, nas interações cotidianas, às situações formais, como a proposta de seminários, conferências, etc. Pode-se perceber que o aluno pouco fala durante as aulas, sendo a interação realizada em sua maioria entre aluno-aluno, com abordagem de assuntos não escolares, ficando a interação professor-aluno a cargo de algumas perguntas sobre o conteúdo dado e/ou ainda uma interação inteiramente conduzida pelo professor, que inicia as falas, controla, dirige, retoma e finaliza tópicos que versam sobre assuntos escolares.

Nas três aulas observadas, foram desenvolvidas atividades de leitura (silenciosa e em voz alta), discussão das ideias do texto (tomada como evento de oralidade pela professora) e interpretação escrita do texto.

Os resultados demonstram que, de fato, as práticas com a oralidade nas aulas de língua materna são pouco enfatizadas, se comparadas às práticas de leitura e escrita, consideradas competências primordiais na opinião dos professores, embora sejam consideradas muito importantes, como pudemos perceber nesses depoimentos acerca da importância de se explorar a oralidade em sala de aula:

Prof.1: Sim, porque a oralidade garante ao aluno o poder argumentativo, fundamental também para a escrita.

Prof. 2: Sim, por ser um momento, um espaço para troca de ideias. Situação muito produtiva que permite a ampliação do horizonte de leitura dos educandos.

Prof. 3: Sim, acredito que a oralidade desenvolve habilidades que ultrapassam a formação escolar, forma-se cidadão.

Prof. 4: Sim, porque a oralidade garante ao aluno o poder argumentativo, fundamental também para a escrita.

As respostas ao questionário proposto e a observação em sala de aula permitem afirmar que a escola, especificamente o professor de língua materna, precisa perceber que, mais do que uma necessidade pedagógica, os usos da língua representam uma necessidade social, pois a construção do conhecimento passa, primeiramente, pela construção do real e pela intervenção do sujeito sobre ele. Nesse sentido, Marcuschi (2001, p. 83) firma que:

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem

mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...] Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação.

Desse modo, é importante que o professor de língua materna seja sensibilizado no sentido de promover situações que propiciem aos sujeitos aprendizes a construção de seus próprios saberes linguísticos, conhecendo na prática a investigação e teorização sobre os fatos da língua e da linguagem em movimento, uma vez que “[...] a maneira como o professor concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua/linguagem em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Leite (2011, p. 55) corrobora com essa ideia ao afirmar que “nenhuma técnica será eficiente, se, entre aluno e professor, não houver adequado entrosamento linguístico, a partir da qual a interação entre os interlocutores se realiza”. Assim, é preciso que alunos e professor dominem a mesma concepção de linguagem e desse modo, os saberes linguísticos se deem de forma harmoniosa.

Diante do exposto, de acordo com Cajal (2001), é importante considerar que a sala de aula precisa ser entendida como um ambiente social propício à ampliação dos conhecimentos e, por consequência, a linguagem, uma atividade social, construída na interação com o outro e, desse modo, são necessárias situações em que os sujeitos possam interagir, trocando experiências diversas, culturais, sociais e cognitivas, o que contribuirá de forma significativa para que os sujeitos envolvidos possam construir e partilhar conhecimentos.

Nessa perspectiva, é importante destacar a importância de o professor refletir sobre as suas concepções de ensino e os objetivos para o processo de ensino e aprendizagem para que, de modo crítico haja o estabelecimento entre o que se pretende e o que se efetiva na prática. A situação em análise permite perceber a importância de se aliar teoria e prática. Acreditar que a oralidade é importante e precisa ser evidenciada em sala de aula não tem o mesmo valor de ser efetivada de fato.

A fala das professoras, ao afirmar que há espaço para o trabalho com a oralidade, dada a sua importância no contexto da língua materna, revela que esta ação está relacionada ao persistente equívoco de se perguntar sobre o que o aluno entendeu sobre o texto e não se constitui como uma estratégia específica com vistas ao desenvolvimento da oralidade em situações reais de interação social.

4. Considerações finais

As discussões aqui apresentadas permitem refletir sobre a importância da oralidade ser enfatizada no espaço da sala de aula e, sobretudo, refletir sobre a importância do professor revisitar o seu fazer pedagógico, de modo a preparar os sujeitos envolvidos para atuarem nas mais diferentes situações de interação social. Ao realizarmos este trabalho, percebemos a necessidade dos professores de língua materna transformarem o conhecimento adquirido a partir de suas formações, inicial e/ou continuada, em atividades que, efetivamente, enfoquem o estudo da língua em suas mais variadas formas, considerando, assim, que a oralidade precisa e deve ser enfatizada, uma vez que, nas mais diversas situações de nossa cotidianidade, faz-se necessário a utilização da língua em sua modalidade oral para as interações sejam estabelecidas e as aprendizagens efetivadas.

As teorias indicam que ainda persiste a cultura da supremacia da escrita, como se o homem se firmasse enquanto membro de uma sociedade a partir, exclusivamente, das práticas sociais de escrita. Assim, defende-se a ideia de um fortalecimento de uma política pedagógica nas aulas de língua materna com vistas ao trabalho fundamentado nos gêneros textuais orais, que se inserem no panorama pragmático da língua, o que significa entendê-la como uma entidade social, considerando a fala do aluno como parâmetro para o redimensionamento das concepções de linguagem, enquanto mecanismo de interação social.

Somado a isso, ressaltamos ainda a necessidade de encorajar o debate quanto ao redirecionamento das práticas sociais da linguagem e das situações reais de interação social.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN. M. (MEDVEDEV). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN. M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF 1998.
- CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? *In: Cenas de sala de aula*. COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. *In: ELIAS, Vanda Maria (org.). Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LEITE, Marli Quadro. Interação pela linguagem: o discurso do professor. **Revista Letra Magna**. São Paulo, Ano 04, nº 7, 2º semestre de 2007. Disponível em <http://www.letramagna.com/interacaomarliquadros.pdf>.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.
- SIGNORINI, Inês (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2001.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANÁLISE E REFLEXÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

Marianne Carvalho Bezerra CAVALCANTE (UFPB)⁸⁹
Maria Irlane Soares de LIMA (UFPB)⁹⁰
Thais Cristina de Lima TOSCANO (UFPB)⁹¹

Resumo: Nos comunicamos e interagimos por meio de textos, sendo estes configurados em gêneros diversos e inseridos em um meio social letrado. Nesse enfoque, o presente trabalho objetiva demonstrar por meio de um estudo de caso, se a proposta de produção escrita com o gênero textual notícia, em sala de aula de uma turma de 5º ano, no município de João Pessoa, é desenvolvido por meio de sequências didáticas e descrever se a atividade de escrita elaborada pela professora a partir desse gênero, possibilita o reconhecimento da função social do texto, as diferentes esferas de circulação, as possíveis audiências, dentro de uma abordagem sociointeracionista. Para tanto, nos apoiaremos no referencial teórico acerca dos gêneros textuais proposto por Marcuschi (2008) e na abordagem sobre os gêneros orais e escritos na escola explicitados por Schenewly e Dolz(1997). Este trabalho justifica-se pelo fato de as atividades com o texto em sala de aula voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita trazer implicações positivas, uma vez que nos comunicamos e interagimos por meio de textos, sendo estes configurados em gêneros diversos e inseridos em um meio social letrado. Nesse sentido, as atividades com texto não podem ser desenvolvidas de forma estática, apenas como um modelo a ser lido ou a ser reproduzido. É preciso levar em consideração os contextos de produção, mostrando aos alunos que os textos possuem uma função social, que produzem ou reproduzem efeitos de sentidos no ato da interação. Dessa forma, conclui-se que trabalhar a

⁸⁹ Professora do Programa de pós-graduação em Linguística da UFPB (PROLING), bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

⁹⁰ Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) João Pessoa/PB Brasil; mestranda em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba – Mestrado Profissional(UFPB)

⁹¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Especialista em Língua, Linguagem e Literatura, pela CINTEP

produção textual escrita a partir das sequências didáticas possibilita uma melhor prática e planejamento por parte do professor e uma aprendizagem sistemática e reflexiva com o gênero textual ensinado aos alunos.

Palavras-chave: Gênero textual; Sequência didática; Escola; Professor; Aluno

1. Uma breve introdução

A modalidade escrita da língua exige o desenvolvimento de determinadas competências que vamos adquirindo na prática diária, em contato com gêneros textuais diversos em nossa sociedade. Diariamente, interagimos com as pessoas por meio de textos e a depender de nossos objetivos, dos nossos propósitos de comunicação, das possíveis audiências, selecionamos determinado gênero textual para interagirmos com o outro, seja falando ou escrevendo. Nesse enfoque, as atividades com a escrita precisam estar presentes na escola, em atividades diárias e significativas, possibilitando aos alunos o reconhecimento da função social de cada texto produzido. Com o objetivo de evidenciarmos uma prática pedagógica a partir do ensino com gêneros textuais, realizamos uma pesquisa, no período de uma semana, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, no município de João Pessoa. Observamos as atividades desenvolvidas com trinta crianças durante as aulas de língua portuguesa, sendo estas registradas in lócus, com o intuito de percebermos se o trabalho com o gênero textual, em especial, o gênero notícia, é desenvolvido por meio de sequências didáticas e descrever se a atividade de escrita elaborada pela professora a partir desse gênero, possibilita o reconhecimento da função social do texto, as diferentes esferas de circulação, as possíveis audiências, dentro de uma abordagem sociointeracionista.

Lucília Garcez (1998) define e caracteriza três perspectivas de ensino da escrita. A primeira definição aponta que o ensino era voltado para o produto, dentro de uma abordagem experimental/positivista. Nesse panorama buscava-se conhecer a qualidade do texto escrito por meio de métodos que envolviam pré-teste e pós-teste. A partir desse método o processo de produção passou a ser foco de investigação levantando questionamentos acerca de como os redatores planejam, escrevem, revisam os textos e como os professores podem diagnosticar as dificuldades apresentadas na escrita. Com esses questionamentos sendo apontados surge uma perspectiva de ensino da escrita de base cognitivista. Dentro dessa abordagem se tentava descobrir como os processos mentais do sujeito agem no ato da escrita, quais as etapas da escrita e quais variáveis interferiam no processo de produção textual. Na linha cognitivista, a escrita passou a ser trabalhada como um processo de expressão individual de pensamentos e sentimentos.

O trabalho de produção escrita na perspectiva sociointeracionista envolve uma construção de conhecimentos e habilidades em conjunto, de forma dialógica e ativa entre alunos e professores. Nesse interacionismo sociodiscursivo faz-se necessário levar em consideração o gênero textual a ser produzido, as possíveis audiências, a função social do texto, os modos de circulação e os aspectos linguísticos que serão necessários para a produção a depender do gênero textual trabalhado possibilitando aos alunos o desenvolvimento da aprendizagem de capacidade de linguagem que segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Scheneuwly (1998), "seriam de três tipos: capacidade de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas."

2. Um breve estudo sobre os gêneros textuais

Nos dias atuais, a noção de gêneros não se vincula apenas à literatura, hoje ele pode ser usado para referir-se a uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. Cada vez mais vem se tornando um assunto interessante para estudiosos de diversas áreas, fazendo com que seu estudo seja multidisciplinar. O gênero textual tem um propósito que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, cada um possui uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas se dá basicamente pela função e não pela forma. É importante salientar que há algumas confusões sobre a forma de se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula. Não se deve explorar apenas as características de cada gênero (carta tem cabeçalho, data, saudação inicial, despedida etc.), pois trabalhar apenas a estrutura do texto não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, escrever uma carta. É importante se discutir por que e para quem escrever a mensagem.

Segundo Miller (1984) os gêneros não podem ser concebidos como modelos estanques nem estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social. Nesse sentido, devemos vê os gêneros como entidades dinâmicas e que por toda essa dinamicidade é difícil contar todos os tipos de gêneros existentes, dificultando assim sua classificação. Dessa forma, os estudiosos têm se preocupado em explicar como os gêneros se constituem e circulam socialmente e não mais fazer tipologias, pois como afirmou Bronkart (1999:103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Com essa afirmação vemos que não se pode tratar o gênero do discurso desvinculado da realidade social e da relação com as atividades humanas.

Considerando-se os gêneros textuais formas verbais orais e escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento, propõe-se que no ensino, as atenções estejam voltadas para os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas (Cf. Marcuschi, p.155).

Assim, a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao percurso social. O gênero textual reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra. Quando os gêneros são ensinados como instrumento para compreensão da língua, não importa quantos ou quais se vai trabalhar desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e escrever de verdade.

3. Considerações sobre o gênero textual notícia

Entendendo que a escola é um lugar para a formação de leitores e escritores atuantes, capazes de compreender e de agir na realidade social em que estão inseridos, de refletirem e posicionarem-se criticamente, consideramos o trabalho com textos jornalísticos em sala de aula imprescindível, pois além de possibilitar um estudo de acontecimentos reais proporciona o desenvolvimento de um leitor/escritor crítico, participativo e informado.

Trabalhar com o gênero discursivo notícia, veiculadas em diferentes suportes: jornal, revista, internet etc, possibilita aos alunos, com a mediação do professor (a) de sala, conhecer as características inerentes ao gênero, identificá-las e perceber as diferenças que existem entre ela e outros gêneros na mídia escrita, conforme afirma Faria e Zancheta (2005,p.26)

O modelo de notícia mais evidente nos jornais brasileiros, difundido pelos americanos e comum desde meados do século XX, está centrado no leitor: quer mostrar-se claro e o mais esclarecedor possível a quem lê. É um texto marcado pela “objetividade”. Hierarquiza informações, destacando aspectos principais ou interessantes de um fato, seguindo-se complementos de interesse secundário, até chegar a detalhes passíveis de supressão, no caso de espaço na página.

Faria e Zanchetta Jr.(2005,p.70) relatam que o professor deve investigar e fazer com que seus alunos comparem as informações presentes em diferentes jornais e outros meios de comunicação, para que possam perceber possíveis omissões e acréscimos em um ou outro jornal. Deve também proporcionar aos alunos o estímulo para que obtenham o maior número de versões possíveis, antes de chegar a uma opinião.

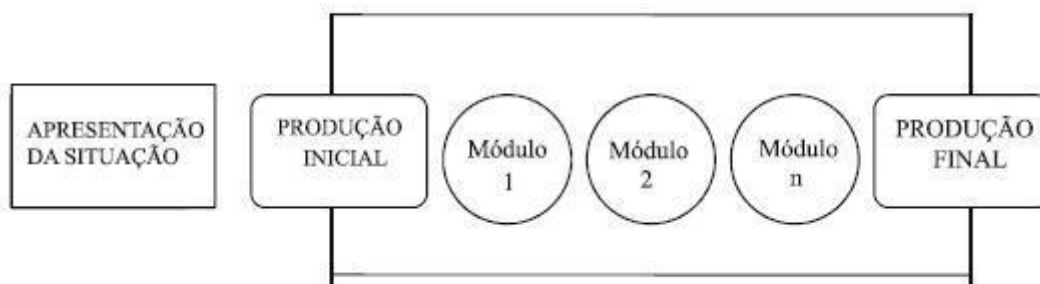
Outros aspectos que devem ser levados em consideração, ao se trabalhar o gênero notícia em sala de aula, deve atentar não apenas para as questões estruturais e sim, observar a pertinência de uma ou outra construção, se as informações estão completas ou incompletas, as possíveis razões para a ausência das mesmas e se as palavras utilizadas apresentam vigor ou apatia.

4. Sequência didática: uma boa estratégia para o desenvolvimento das capacidades de linguagem

Com base no conceito de sequência didática apresentado por Dolz, e Schneuwly (2004, p.82) que define como sendo “um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, sendo estas atividades trabalhadas de forma modular, faz-se necessário toda uma motivação prévia para a apresentação do gênero textual que vai ser estudado e produzido pelos alunos.

Nesse enfoque, o trabalho em sala de aula com as sequências didáticas possibilitará aos alunos conhecerem gêneros discursivos que não dominam ou dominam de forma insuficiente, passam a conhecerem gêneros que dificilmente teriam acesso de forma espontânea e permitem aos alunos reconhecerem novas práticas de linguagem que seriam dificilmente domináveis, ajudando-os a dominar os diversos gêneros textuais que estão presentes em nossa vida social, potencializando as suas capacidades de ler e escrever.

Dolz e Schneuwly (2004, p.83) apresentam uma estrutura de base de uma sequência didática, como mostra o esquema abaixo:



Conforme a estrutura, na apresentação inicial, o professor descreve de maneira detalhada a atividade que os alunos irão desenvolver, seja na modalidade oral ou escrita e conversa sobre o gênero textual a ser produzido, apresentando aos alunos toda a situação de comunicação em que estarão envolvidos, preparando-os para a primeira produção do gênero textual a ser trabalhado na sequência. É nesse momento que os alunos constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, e que constitui um momento difícil. (Cf. Dolz e Schneuwly, p.84)

A partir da primeira produção dos alunos, o professor passa a avaliar quais são as capacidades que os alunos já possuem e quais são as capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva) que precisam desenvolver, para apropriarem-se dos instrumentos de linguagem inerentes ao gênero textual que estão estudando. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), “a produção inicial é igualmente o primeiro lugar de aprendizagem da sequência”.

Os módulos, na sequência didática, são constituídos por várias atividades que vão dando os instrumentos necessários para que os alunos passem a ter o domínio das capacidades referentes ao gênero de texto que estão produzindo. Nesse sentido, os problemas que aparecem na produção inicial do gênero vão sendo trabalhados de forma sistemática e aprofundada. Cabe ao professor, diante das dificuldades apresentadas, selecionar quais aspectos linguísticos, discursivos ou linguístico-discursivos irão ser abordados em cada módulo, de modo a possibilitar que os alunos reflitam sobre a organização da estrutura textual de modo global e façam os ajustes necessários até chegarem a uma produção final. Esses módulos fornecem instrumentos para uma reflexão linguística a cerca do gênero estudado.

Após ter trabalhado nos módulos as dificuldades que o professor detectou referentes às capacidades necessárias ao domínio de um gênero, deverá ser proposto aos alunos uma produção final, sendo esta um momento para que eles ponham em prática os conhecimentos adquiridos ao longo desses módulos e que podem estar ligados aos níveis na produção de textos, tais como, representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto. (Cf. Dolz e Schneuwly, p.88)

5. Análise e reflexão de uma prática pedagógica

A prática pedagógica com o gênero textual notícia foi observada por meio de aulas aplicadas em uma turma do quinto ano do ensino fundamental, na rede municipal de ensino, no município de João Pessoa. Durante as observações percebemos que os alunos demonstraram interesse em participar das atividades propostas pela professora. Foram várias estratégias utilizadas para que os mesmos pudessem produzir uma notícia seguindo as seguintes etapas:

- Pesquisa sobre uma notícia (atividade para casa);
- Apresentação da notícia pesquisada e explanação do conteúdo feito pela professora;

Durante essas atividades houve uma explicação sobre os diferentes suportes em que uma notícia pode ser veiculada, entendendo suporte como definido em Marcuschi (2008) “suporte de um gênero é um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Também observamos questionamentos referentes às informações presentes e, se foram desenvolvidas respondendo as questões (O quê?, Quem?, Onde?, Quando?, Como? e Por quê?).

Os assuntos mais frequentes, presentes nas notícias, pesquisados pelos alunos foram futebol, acidentes de trânsito e enchentes.

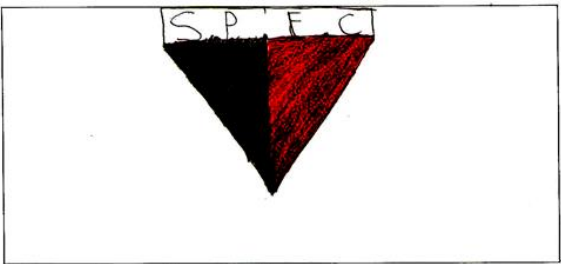
- Cópia no quadro, de um texto informativo sobre os conceitos de notícia e reportagem a fim de levá-los a reconhecer a diferença entre os dois gêneros;
- Leitura de uma notícia de forma individual e em seguida coletiva;
- Apresentação de um jornal local para os alunos. Nessa atividade alguns aspectos do texto jornalístico foram ensinados, tais como...
 - Que a notícia é um gênero de domínio jornalístico por excelência e a reportagem uma ampliação da notícia;
 - Os elementos que compõem a organização do texto jornalístico, os mecanismos de produção e a natureza do suporte utilizado;
 - Reflexão sobre os diferentes meios de comunicação (jornal, tv, rádio, revista) que podem ter acesso observando as diferenças entre eles, os diferentes recursos que possuem e os diferentes públicos a que se destinam.
- Proposta de produção textual escrita

Como motivação para a atividade de escrita no gênero notícia, foram colocados no quadro alguns temas, tais como, novela, atualidades, futebol. Os alunos escolheram de forma voluntária o tema que iria abordar em seus textos. Evidenciamos que muitos produziram o texto aproximando-se das características do gênero notícia, como podemos observar nas produções dos textos I e II:

Texto I

Série 5ª ANO

O São Paulo x corinthinas.



O São Paulo perde para o corinthinas de 2x1 na recopa Sul americana. O jogo aconteceu no Estádio de Morumbi a arquibancada estava cheia e o tempo estava bom não estava chovendo

Transcrição

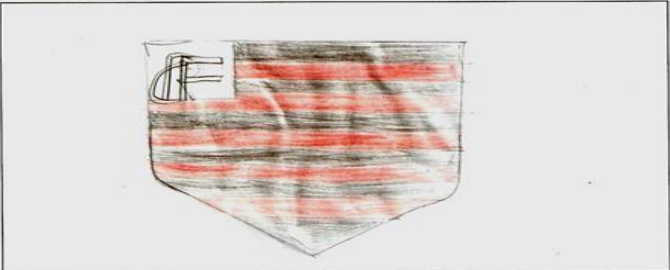
O São Paulo x corinthinas

O São Paulo perde para o corinthinas de 2x1 na recopa Sul americana.

O jogo aconteceu no Estádio de morumbi a arquibancada estava cheia e o tempo estava bom não estava chovendo

Texto II

Série 5^ª ano A
O Flamengo vence o Asa



Mais uma vez o Flamengo venceu o Asa de Arapiraca, só que no jogo da copa do Brasil. Em um jogo lento, o Flamengo ganhou de 2x1 com gols de Elias e Marcelo Moreno no Estádio Volta Redonda no dia 17/07 (quarta-feira). O próximo jogo do nengão será no dia 21/07 (Domingo) contra o Internacional no estádio Beira - Rio.

Transcrição

O Flamengo vence o Asa

Mais uma vez o Flamengo venceu o Asa de Arapiraca, só que no jogo da copa do Brasil. Em um jogo lento, o Flamengo ganhou de 2x1 com gols de Elias e Marcelo Moreno no Estádio Volta Redonda no dia 17/07 (quarta-feira). O próximo jogo do nengão será no dia 21/07 (Domingo) contra o Internacional no estádio Beira - Rio.

Os textos I e II demonstram de forma sucinta características do gênero notícia, pois apresentam aspectos que estão presentes no lide, concentrados em

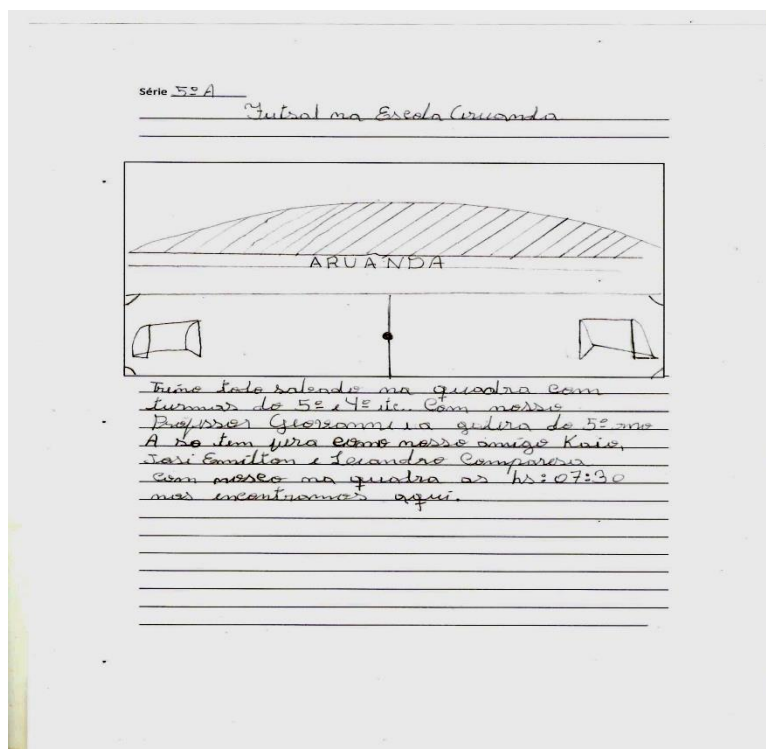
um único parágrafo, respondendo as perguntas: quem? O que? Quando? Onde? Como?

Segundo Faria e Zanchetta Jr. (2005, p.32) a leitura de notícias de jornal ou de revistas, para a identificação do lide, é um dos exercícios básicos, porém o professor deve ampliar este estudo, afirmando que...

Quando convidados a escrever notícias, os alunos costumam restringir bastante a temática, isto é, escrevem sobre assuntos que lhe são mais próximos ou recorrentes: esportes, crimes etc. O professor deve observar tais abordagens, estudando a pertinência e completude dos textos. Deve ainda buscar ampliar o espectro de temas, propondo, por exemplo, a abordagem de temas sociais. (FARIA E ZANCHETTA JR. 2005, p.33)

Além do trabalho com a temática, para que as informações presentes no lide sejam desenvolvidas em outros parágrafos, serão necessárias atividades de revisão procurando fazer com que os alunos analisem seus textos observando não apenas os componentes esquemáticos, mas à pertinência das informações, às omissões e destaques de dados, às intenções explícitas ou veladas no texto. (cf. Faria e Zanchetta Jr. p.33). Também deverão ser desenvolvidas atividades que promovam uma análise e reflexão dos aspectos microestruturais na composição do texto, tais como, ortografia e pontuação.

Texto III



Transcrição

Treino todo sábado na quadra com Turmas do 5º e 4º etc. Com nosso Professor Geovanne e a galera do 5º ano A só tem fera como nosso amigo Kaio, José Emilton e Leandro Comparsa com nosco na quadra as hs: 07:30 nos encontramos aqui.

Analisando o texto III, percebemos que o gênero produzido aproxima-se mais de um aviso do que de uma notícia, uma vez que o aviso é um gênero textual muito utilizado na comunidade escolar com o propósito de passar uma informação precisa. Dessa maneira ele deve ser breve, com uma linguagem clara. Evidenciamos na produção uma informação sobre determinado assunto, ou seja, apenas o enunciado textual, escrito numa linguagem informal, com ausência dos elementos paratextuais pré e pós-textuais pertencentes ao gênero aviso. Nesse sentido, faz-se necessário uma intervenção do professor para auxiliar o aluno a revisar o seu texto, a adequá-lo quanto aos aspectos textuais e linguísticos ao gênero proposto, no caso a notícia.

6. Reflexões finais

O que podemos constatar nesta pesquisa é que, as atividades com o gênero textual notícia desenvolvidas na sala de aula onde realizamos as observações, são dinâmicas, promovem reflexão e produzem sentido no ato da interação. Mesmo sem o trabalho com as atividades de forma sistemática, partindo de uma produção inicial e, em seguida com o desenvolvimento de módulos, a fim de proporcionar uma melhor aquisição do gênero em estudo, por meio da sequência didática, percebemos que houve interesse e envolvimento da turma em realizar cada fase de estudo que envolvia o gênero de texto escolhido.

Dessa forma, o que se expôs neste artigo, quando se fala das sequências didáticas, é a possibilidade de trabalhar os gêneros textuais de maneira que haja entendimento, para que os alunos possam identificá-los não apenas em sala de aula, mas nos diferentes meios que os cercam, tornando-se capazes de reconhecer além da estrutura, do estilo e do conteúdo, a função social de cada texto.

Referências

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: relatar: notícia*. São Paulo: FTD, 2001.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Estudos da linguagem à luz do interacionismosociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

FARIA Maria Alice; ZANCHETTA, Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita do outro: os modos de participação do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

O QUE EU VOU DIZER, PROFESSORA? UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS-ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO

Marina Rodrigues de OLIVEIRA (EEEM Severino Cabral)

Resumo: O trabalho discute o processo de entendimento, assimilação e produção de textos dissertativo-argumentativos, em turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola estadual, cujo público é formado por alunos do turno noturno, englobando, por isso, tanto aqueles que se situam na faixa etária adequada, quanto os que estão devassados. Dada essa heterogeneidade, iremos destacar algumas das produções textuais feitas por esses alunos, a partir de aplicação de propostas que foram elaboradas seguindo o padrão ENEM e vestibular de avaliação. Com base nos estudos de Ezequiel Theodoro da Silva (1999), João Wanderley Geraldi (2002), Vanda Maria Elias e Ingedore Villaça Koch (2011), percebemos que a compreensão das propostas aplicadas está diretamente relacionada às percepções de leitura e escrita, o que nos permitirá uma análise mais detalhada e minuciosa do *corpus*. Dessa forma, o presente artigo tentará, ainda que de forma inicial, fornecer uma contribuição para o estudo da leitura e escrita no Ensino Médio, elencando tanto os aspectos positivos, quanto aqueles que ainda precisam de mais atenção, e, conseqüentemente, de uma visão crítica.

Palavras-chave: Leitura; Produção textual; Ensino Médio.

Abordar a leitura e produção textual é, por si só, um assunto bastante delicado, uma vez que exige não apenas conhecimento teórico, mas, também, a vivência da prática docente. O

assunto torna-se ainda mais complexo quando nos referimos aos alunos do Ensino Médio, que estão chegando ao final de uma fase escolar e prestes a entrar no Ensino Superior.

No caso a ser abordado, neste trabalho, o perfil dos alunos de Ensino Médio se distingue do “usual”, por se tratar de turmas do turno noturno, englobando tanto jovens que estão dentro da faixa etária para a respectiva série e que optaram por estudar à noite, por trabalharem ou fazerem cursos profissionalizantes durante a manhã / tarde, quanto adultos, que estão regressando à vida escolar após alguns anos de abandono, com objetivo de conseguir uma ascensão profissional, ou, simplesmente, “concluir seus estudos”.

Essa heterogeneidade se manifesta, também, quando da realização de atividades envolvendo leitura e escrita, uma vez que, em uma mesma sala de aula, há alunos próximos ou já totalmente proficientes, enquanto outros ainda apresentam dificuldades e lacunas advindas ou do Ensino Fundamental regular ou da EJA (= educação de jovens e adultos).

Para, ainda que modestamente, analisar essas diferenças, bem como as concepções de leitura e escrita que estão subjacentes, serão transcritas, *ipsi litteris*, algumas atividades de produção textual realizadas pelos alunos, a partir de propostas que seguem o modelo adotado pelo ENEM e demais concursos.

2. Produções textuais: o que se pede? O que se recebe?

As produções textuais aqui apresentadas foram elaboradas pela autora do presente trabalho e aplicadas durante um dos simulados – nome dado a uma avaliação feita nos moldes do ENEM e demais processos seletivos –, constando de duas propostas, com temas e gêneros textuais distintos, para as diferentes séries do Ensino Médio. Os alunos deveriam escolher uma das propostas, com o respectivo gênero textual, e dissertar sobre o tema pedido, conforme mostram os enunciados abaixo, dirigidos, respectivamente, para as turmas de primeiro e segundo ano:

PROPOSTA 1:

Texto 1:

ONU critica Brasil por “uso excessivo de privação de liberdade”

(UOL Notícias, 28/03/2013)

Um grupo de trabalho da ONU criticou nesta quinta-feira o "uso excessivo da privação de liberdade" como punição a crimes no Brasil e deficiências na assistência jurídica a presos pobres no país.

As críticas constam de texto divulgado ao fim de uma visita de dez dias do grupo pelo país, a convite do governo brasileiro. No documento, a equipe se disse "seriamente preocupada" com o uso da privação de liberdade no Brasil.

O governo brasileiro não se pronunciou sobre as críticas.

(...)

A equipe, que visitou centros de detenção em Brasília, Campo Grande, Fortaleza, Rio de Janeiro e São Paulo, diz ter encontrado pessoas presas em razão de infrações leves, que deveriam ter sido punidas com medidas alternativas.

Os especialistas condenaram ainda as dificuldades para que brasileiros pobres tenham assistência jurídica. Segundo o grupo, boa parte da população carcerária no país não tem condições de pagar advogados, dependendo de defensores públicos.

No entanto, o documento diz que o número de defensores no país é inadequado. Há inclusive Estados - como Santa Catarina, Paraná e Goiás - onde não há nenhum defensor público.

(...)

A equipe da ONU expressou ainda preocupações com prisões de dependentes de drogas. "O grupo de trabalho está seriamente preocupado com a informação de que estas medidas também são fortemente aplicadas devido a futuros grandes eventos, como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016 que o Brasil sediará".

Texto 2:



Cadeia no interior do Mato Grosso

Com base na leitura e reflexão dos textos acima, elabore um **ARTIGO DE OPINIÃO**, entre 15 e 20 linhas, argumentando sobre o seguinte tema: as cadeias, no Brasil, são precárias por conta da falta de interesse dos políticos ou apenas por conta da superlotação de presos?

PROPOSTA 2:

Texto 1:



Texto 2:

Pela internet

(Gilberto Gil)

Criar meu *website*Fazer minha *homepage*Com quantos *gigabytes*

Se faz uma jangada

Um barco que veleje

Um barco que veleje

(...)

Eu quero entrar na rede

Promover um debate

Juntar via Internet

Um grupo de tietes de Connecticut

Um grupo de tietes de Connecticut

*Connecticut: Estado dos Estados Unidos

Com base na leitura e reflexão dos textos acima – charge e a música “Pela internet”, de Gilberto Gil -, escreva uma **REDACÃO**, entre 20 e 30 linhas, sobre o tema: a internet serve para aproximar ou distanciar as relações entre pessoas?

PROPOSTA 1:**Texto 1:****Texto 2:**

Programas sociais impulsionaram aprovação de Dilma

(Jornal Folha de São Paulo, 31/03/2013)

Políticas de benefícios sociais como o programa Bolsa Família e medidas econômicas de caráter popular como a redução na conta de luz ajudam a alavancar a aprovação do governo de Dilma Rousseff, indica pesquisa realizada pelo Datafolha entre 20 e 21/3 com 2.653 pessoas em 166 municípios brasileiros.

Números do levantamento, divulgados na semana passada, já sinalizavam que o baixo medo do desemprego e a alta expectativa do poder de compra do salário explicam boa parte da popularidade do governo Dilma.

Novos dados da pesquisa dão uma visão mais abrangente do cenário. Mostram, por exemplo, que, dos 65% que consideram a gestão da petista "ótima" ou "boa", 27% apontam como justificativa os programas sociais.

Desses, 19% mencionam o Bolsa Família, seja por sua continuidade após o governo Lula (2003-2010), seja pela expansão do programa na gestão Dilma.

A citação de políticas sociais do governo federal sobe para 32% no Nordeste, onde o Bolsa Família é lembrado por 23% dos entrevistados. Em segundo lugar, vem o Minha Casa, Minha Vida.

Com base na leitura e reflexão dos textos acima, escreva um **ARTIGO DE OPINIÃO**, entre 15 e 20 linhas, argumentando sobre o seguinte tema: O programa Bolsa Família ajuda, realmente, as pessoas mais necessitadas?

PROPOSTA 2:

Texto 1:



(Nova York, 1945: Marinheiro beija enfermeira para celebrar o fim da Segunda Guerra Mundial).

Texto 2:**Amar!**

(Florbela Espanca)

Eu quero amar, amar perdidamente!
Amar só por amar: Aqui... além...
Mais Este e Aquele, o Outro e toda a gente...
Amar! Amar! E não amar ninguém!

Recordar? Esquecer? Indiferente!...
Prender ou desprender? É mal? É bem?
Quem disser que se pode amar alguém
Durante a vida inteira é porque mente!

Há uma Primavera em cada vida:
É preciso cantá-la assim florida,
Pois se Deus nos deu voz, foi pra cantar!

E se um dia hei de ser pó, cinza e nada
Que seja a minha noite uma alvorada,
Que me saiba perder... pra me encontrar...

Com base na leitura e reflexão dos textos acima, escreva uma **REDACÃO**, entre 15 e 20 linhas, argumentando sobre o seguinte tema: Existe amor eterno, nas relações entre pessoas?

Podemos perceber que as propostas exigiam conhecimentos de temas que fazem parte da realidade dos alunos: no caso das turmas do primeiro ano do Ensino Médio, o problema da superlotação carcerária e o do uso, muitas vezes, excessivo, da internet; nas turmas de segundo ano do Ensino Médio, o programa bolsa-família e as relações amorosas. Procuramos, dessa forma, elaborar uma atividade que envolva e exija uma concepção de leitura mais ampla, que se aproximasse da interação, conforme mostra Ezequiel Theodoro da Silva (1999, p. 16):

(...) o leitor, através do seu repertório prévio de experiências (conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais, etc.), dialoga com um tecido verbal, que, articulando ideias dentro de uma organização específica, possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade. Ao longo dessa interação,

o sujeito *recria* esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto.

Um exemplo que mostra essa interação está na produção textual feita pelo aluno A.C.L.B., do segundo ano do Ensino Médio, que abordou, de forma bastante crítica, o tema “O programa bolsa família ajuda, realmente, as pessoas mais necessitadas?”:

O que realmente precisamos? Bolsa família?

Neste país, as pessoas gostam de receber as coisas meio que de “graça”. O bolsa família proporciona isso a estas pessoas receberem benefícios sem sequer se esforçar o mínimo. Achamos que o bolsa família acomoda as pessoas. Vejamos o que é mais fácil: trabalhar e conseguir, com o seu próprio suor, suas coisas ou declarar a pobreza e ficar “mamando” no governo?

Achamos que o que muda nosso país não é um bolsa família, nem muito menos um bolsa escola, e sim pessoas que saibam administrar o nosso país e o nosso dinheiro. O nosso grande buraco é nosso poder governamental, está com pessoas que preferem gastar milhões em construção de campos de futebol do que, em vez disso, investir “pesado” na educação. Não achamos que bolsa família ou bolsa qualquer coisa irá mudar e sim oferecer condições propícias para os cidadãos (sic)trabalhar (sic), oferecer trabalho para todos; trabalho e educação para todos é o que nós precisamos.

Podemos perceber que, no texto acima, o aluno expõe sua opinião, “acionando” seus conhecimentos de mundo acerca do tema “bolsa família”, chegando, inclusive, a “dialogar” com seu possível leitor, como fica claro no título – O que realmente precisamos? Bolsa família? – e no uso da primeira pessoa do plural, o que torna a escrita próxima do foco interacionista, que, segundo Vanda Maria Elias e Ingedore Villaça Koch (2011, p. 34), consiste em um eterno processo de reescritura, pensado e planejado tanto com base no que o produtor quer enunciar, quanto no entendimento deste conteúdo para o seu interlocutor. Subjacente a esta concepção de escrita, temos que a leitura é, também, um processo interacional, tal como afirma Authier-Revuz (1982, p. 104) *apud* João Wanderley Geraldi (2002, p. 91):

(...) a leitura é um processo de interlocução entre leitor / autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, ‘o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.

Entretanto, nem sempre essa mediação entre o que se quer comunicar e o que, de fato, o é, acaba sendo concretizada, como mostra o texto abaixo, escrito pela aluna M.S.S., do segundo ano do Ensino Médio:

O bolsa família (sic) e um programa social que ajuda as famílias carentes a diminuir as (sic) despesas mensais ajuda (sic) também para conta de água e luz, cada família tem direito seja ela de classe baixa a se inscrever do programa acho uma ideia boa para diminuição de (sic) pobreza no país.

No caso do segundo texto, percebemos, inicialmente, um problema entre o que foi pedido, no enunciado da proposta – uma reflexão argumentativa acerca dos benefícios do programa bolsa família –, e o que foi abordado pela aluna – uma descrição acerca do que consiste o referido programa –. Dessa forma, a leitura acaba sendo vista, no caso em questão, como uma mera – e não bem-sucedida – decodificação:

A comparação dos componentes do processo de leitura (autor/texto/leitor) com os de um canal de comunicação (emissor/mensagem/receptor ou destinatário) é extremamente problemática, à medida em que indica uma passividade do leitor no que se refere à produção de sentidos. Se tal comparação for levada ao extremo, poderá parecer que cabe a esse leitor-destinatário "receber" a mensagem, sem muito empenho ou esforço ou, o que é bem pior, sem demonstrar propósitos, posicionamentos, sentimentos, atitudes, etc (...). (SILVA, 1999, p.13).

Podemos perceber que a passividade, sobre a qual Silva trata é presente no texto da aluna, que, exceto pelo trecho final de sua produção – “(...) acho uma ideia boa para diminuição da (sic) pobreza no país” –, acaba por não mostrar sua opinião, restringindo-a a um curto período, com um “argumento” de natureza subjetiva, porém sem aprofundamento. A escrita, neste caso, acaba sendo focada no código, e tal concepção, conforme afirmam Elias e Koch (2011, p. 33), tende a ser uma espécie de “tudo ou nada”:

(...) Nessa concepção de texto, não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio de transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade.

Há uma clara distinção entre a produção textual 1 e a 2, o que nos mostra, ainda que em poucas linhas, a disparidade sobre a qual anteriormente falamos: ambos os alunos estão no segundo ano do Ensino Médio – ainda que em turmas distintas –, têm idades próximas, mas as concepções de leitura e escrita que subjazem seus escritos acabam por ser completamente antagônicas, passando de um olhar mais interacionista e crítico, presente no primeiro exemplo, a um que tende a decodificação e passividade, no segundo exemplo.

Mas, existe ainda uma outra concepção de escrita, centrada apenas em seu autor, que vê tal momento como uma oportunidade de expor sua opinião, porém sem “dialogar” com seu leitor, conforme mostra o texto a seguir, escrito pela aluna R.L.S., do primeiro ano do Ensino Médio:

As cadeias do Brasil, (sic) é (sic) precária por que nem todos homens que (sic) trabalha nas cadeias são (sic) certo. Por que de vez eles (sic) trabalhar eles ficam levando coisas para o preso de acontece os (sic) propios (sic) policial (sic) da celular, drogas, armas (sic) outro elementos. (sic) mais nem sempre são todos os (sic) policia (sic) mais aquele que não (sic) da seu valor e disse assim eu (sic) só policial e não tem dinheiro que faça eu trazer nada para vocês é lei. Aí possa ser que as (sic) coisa (sic) venha a melhorar para as pessoas e os presos não (sic) vai acesso a (sic) celula na (sic) cadeias e não vai ter como falar com ninguem aqui fora e eles não (sic) vai ter como (sic) trama nada.

Desconsiderando os problemas de grafia, podemos perceber que a aluna externa, na escrita, sua opinião acerca da superlotação carcerária. Entretanto, a escrita acaba sendo caótica, por apresentar vários argumentos de forma desordenada, se configurando como uma “extensão” da linguagem oral, não havendo, em alguns momentos, distinção entre ambas, o que acaba por implicar numa concepção de leitura também centrada na oralidade:

Os adeptos desta concepção reduzem a leitura à ação de oralizar o texto, por parte do leitor (...). Como a atenção docente se volta para a eloquência ou expressividade verbal, os aspectos de compreensão das ideias evocadas pelo texto podem se perder dentro do formalismo do encaminhamento metodológico (...). (SILVA, 1999, p. 12)

Percebemos que as produções textuais acima, mesmo pertencendo a alunos da mesma fase escolar, refletem diferentes concepções de leitura e escrita, que se relacionam, de forma direta, ao nível de letramento.

Dessa forma, podemos afirmar que a discrepância existente entre leitura e escrita, acaba por refletir um ensino que, especialmente na rede pública, nem sempre aborda as competências devidas, gerando, assim, lacunas enormes na formação dos alunos e, conseqüentemente, um atraso na proficiência do aluno leitor /escritor.

Referências

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. Escrita e interação. In: _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 33.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. p. 91.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, n. 31, p. 12; 13; 16, jan./jun. 1999.

A MAGIA DE ESCREVER E SE COMUNICAR: UM ENFOQUE NA LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Priscila Raposo ANANIAS⁹² (UFCG/ SEE –PB)

Resumo: Esse trabalho é resultado de uma experiência desenvolvida em sala de aula que objetivou, de modo geral, focalizar as habilidades de leitura e escrita como práticas sociais que possuem motivação, objetivos e interlocutores reais, bem como propiciar aos alunos constituírem-se como produtores de textos que possuem um interlocutor real e pré-definido. Com o intuito de concretizar tais objetivos, elegemos como objeto de ensino os gêneros *Carta* e *Entrevista*. A escolha desses gêneros se deu tendo em vista não só a série dos alunos, como também a relevância dos propósitos comunicativos presentes nos referidos textos. Além disso, procurou-se abordar gêneros não só da modalidade escrita, como é o caso da carta, mas também um gênero oral perpassado pela escrita, caso da entrevista. Tais gêneros foram abordados numa perspectiva produtiva de ensino de língua (TRAVAGLIA, 1997) e seguindo orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa. Com base em duas sequências didáticas, de modo específico, procuramos: sistematizar e compreender os propósitos comunicativos e as características discursivas, textuais e linguísticas dos gêneros *Carta* e *Entrevista*; produzir e reescrever os referidos gêneros; e, por fim, divulgar as produções em sites e/ou blogs. O público alvo foi constituído por alunos que estão cursando regularmente o sétimo ano de Ensino Fundamental numa escola estadual de Campina Grande. Além disso, os gêneros produzidos pelos alunos direcionaram-se a um interlocutor específico: um ilusionista profissional e professor de Física chamado Alisson de Souza, profissionalmente conhecido como Alisson Magician, o qual se dispôs a ser o interlocutor das produções textuais, bem como a fazer uma apresentação na escola, conceder a entrevista aos alunos e, por fim, publicar as entrevistas no seu site profissional (<http://alissonmagician.wix.com/eternity>).

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Gêneros Textuais; Ensino de Língua Portuguesa.

1. Introdução

Ao considerar as atividades que envolvem as habilidades de leitura e escrita enquanto práticas que são criadas, desenvolvidas e modificadas socialmente, portanto, práticas sociais emergentes das necessidades comunicativas dos seus usuários, a experiência relatada nesse

⁹² Mestre em Linguagem e Ensino e docente efetiva na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

trabalho mostrou-se produtiva e relevante por transpor as barreiras edificadas entre os gêneros específicos que circulam no contexto escolar e os que circulam na sociedade, no sentido de aproximar e consolidar as práticas letradas desenvolvidas na escola das que se efetivam na sociedade.

Sob esta ótica, objetivou-se, de modo geral, focalizar as habilidades de leitura e escrita como práticas sociais que possuem motivação, objetivos e interlocutores reais, bem como propiciar aos alunos constituírem-se como produtores de textos que possuem um interlocutor real e pré-definido.

Elegemos como objeto de ensino os gêneros *Carta* e *Entrevista*. A escolha desses gêneros se deu tendo em vista não só a série dos alunos, como também a relevância dos propósitos comunicativos dos mesmos. Além disso, procurou-se abordar gêneros não só da modalidade escrita, como é o caso da carta, mas também um gênero oral perpassado pela escrita, caso da entrevista. Tais gêneros foram abordados numa perspectiva produtiva de ensino de língua (TRAVAGLIA, 1997) e seguindo orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (2001).

Sendo assim, a experiência aqui descrita teve como objetivos específicos em sala de aula:

- (1) Sistematizar e compreender os propósitos comunicativos e as características discursivas, textuais e linguísticas dos gêneros *Carta* e *Entrevista*;
- (2) Produzir e reescrever os referidos gêneros;
- (3) Divulgar as produções em sites e/ou blogs.

O público alvo das sequências didáticas elaboradas e executadas foi constituído por alunos que estão cursando regularmente o sétimo ano de Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Veneziano Vital do Rêgo, localizada no bairro Acácio Figueiredo, na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Didaticamente este trabalho está organizado em quatro partes, além desta introdução: na primeira, explicitamos os pressupostos teóricos que nortearam as atividades desenvolvidas em sala de aula; na segunda, especificamos a metodologia utilizada; na terceira descrevemos a experiência de ensino; por fim, na quarta tecemos algumas reflexões finais sobre o processo de ensino aprendizagem resultante das práticas relatadas.

2. Pressupostos teóricos

2.1. Um olhar para os documentos oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental foram de fundamental importância na experiência a ser relatada, uma vez que se atribuiu um “tratamento didático” aos conteúdos selecionados para poder alcançar o objetivo pretendido – não seguir o mesmo equívoco de alguns professores e escolas, em geral, trabalhar com a noção de *quantidade* e não de *qualidade*. Logo, tentou-se compreender durante as discussões realizadas em sala e no planejamento da sequência didática, as quatro habilidades propostas pelos PCN: ler, escrever, ouvir e falar no papel de professor-mediador entre o aluno – “sujeito da ação” e os conhecimentos – “discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem”.

Nesse “tratamento didático”, o texto não foi utilizado como pretexto para valorizar excessivamente os aspectos gramaticais nem se pensou na produção textual como um produto, e sim como um processo que abrange a revisão e a reescritura não só como técnica de higienização, mas como reestruturação profunda do texto, permitindo assim que os alunos se apropriassem das habilidades de autocorreção. Além disso, outro fator enfatizado para o aluno, enquanto autor de um texto foi a audiência, ou seja, refletir sobre “o que dizer, a quem dizer, como dizer” (PCN, 2001: 75). Para que isso aconteça, há a necessidade do sujeito entender e se apropriar adequadamente do gênero a ser abordado, bem como de sua função comunicativa.

2.2. Sequência Didática e concepção de ensino/aprendizagem de gêneros

SCHNEUWLY & DOLZ (2004) afirmam que os gêneros são “mega-instrumentos” viáveis de articulação entre as práticas sociais de linguagem e os objetos escolares, em especial no tocante ao ensino/aprendizagem da produção de textos orais e escritos. A abordagem dos gêneros textuais em função da aprendizagem se justifica pelo fato deles concretizarem as práticas de linguagem, provocando regularidades no uso em determinadas situações de comunicação.

Por se caracterizar como um lugar tipicamente interativo e de comunicação, a instituição escolar dispõe de meios suficientes para recriar situações de aprendizagem que se aproximem do funcionamento das práticas reais de linguagem, estas vistas como alvo principal na introdução dos gêneros como objetos de ensino.

Para os teóricos, o trabalho com gêneros textuais no espaço escolar deve conceder aos alunos capacidades como o domínio efetivo do gênero estudado, para produzir, tanto na escola quanto fora dela, além de aptidões que excedam este gênero e que possam ser transferidas para outro.

A sequência didática é definida pelos autores como um conjunto de atividades escolares que reúnem a atividade de leitura e produção do gênero textual em foco, com a finalidade de conduzir o aluno ao domínio efetivo deste, e atividades linguístico-gramaticais, para que os alunos exercitem os conhecimentos metalinguísticos mais problemáticos no auxílio da produção escrita. Pressupõe-se, portanto, um conjunto de atividades diversificadas concentradas em torno de um gênero, no qual o aluno apresenta dificuldades ou não domina. Com isso, percebe-se que o objetivo deste procedimento gira em torno do aperfeiçoamento, por parte dos alunos, no uso da língua falada ou escrita, frente a situações comunicativas complexas e diversificadas.

O procedimento relatado pelos autores para a realização de uma sequência qualquer prevê um conjunto de atividades, geralmente, iniciado por meio de uma primeira produção, permitindo um diagnóstico, por parte do professor, da avaliação das capacidades já dominadas pelos alunos e das dificuldades apresentadas por estes. Dessa forma, o docente planeja os caminhos da intervenção em função das necessidades apresentadas pelos alunos.

Em seguida, os teóricos sugerem a criação de módulos (atividades e exercícios), que abordem e minimizem os problemas da primeira produção atrelados às características do gênero, com o intuito de que os alunos superem suas dificuldades e desenvolvam outras capacidades. Por conseguinte, é realizada a produção final do gênero estudado, a qual permite a verificação dos progressos alcançados pelos alunos. Enfim, foi à luz das considerações teóricas elucidadas até o presente momento, que as atividades didáticas, envolvendo os gêneros Carta e Entrevista, foram desenvolvidas em sala de aula.

2.3 Compreendendo os gêneros textuais *Carta e Entrevista*

De acordo com BAKHTIN (1992), a noção dos gêneros se constitui a partir de um conjunto de produções verbais organizadas, que estabelecem práticas comunicativas diversas. Tais práticas estão associadas à utilização da língua em “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais são denominados *gêneros do discurso*.

Segundo o autor, os gêneros do discurso são possuidores de infinitas variações, posto que as diversas atividades linguísticas efetuadas pelos seres humanos são ilimitadas. Assim, em uma condição específica e com vistas à determinada função, cada atividade comunicativa pode gerar um determinado gênero. Com isso, os gêneros do discurso podem sofrer constantes mudanças, as quais lhes conferem um caráter de plasticidade.

BAKHTIN (op.cit.) define as categorias de gêneros do discurso como *primários*, gêneros compostos por formas de comunicação simples (uma carta, um diálogo cotidiano), e *secundários*, constituídos por formas de comunicação mais complexas (um romance, uma entrevista, uma peça teatral) que, na sua formação, englobam e transformam os gêneros primários. Considerando que a perspectiva dos gêneros discursivos enfatiza o aspecto da discursividade e do que gira em torno do texto, preferimos adotar a perspectiva textual, uma vez que focalizaremos os aspectos linguístico-estruturais inerentes ao discurso, deixando o aspecto ideológico em segundo plano.

Na proposta teórica do interacionismo sócio-discursivo apresentada por BRONCKART (2003), há uma preferência pela terminologia “gênero de texto”, justificada pelo fato de todo gênero comportar um texto, já que este último é definido como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente”. Este autor caracteriza os gêneros textuais como “entidades profundamente vagas”, que se adequam ao desenvolvimento das questões sócio-comunicativas, e estão, portanto, vinculados ao surgimento de novas motivações sociais.

No que concerne à multiplicidade, infinidade e movimentação constante dos gêneros de texto, BRONCKART (op.cit.) aponta a grande dificuldade de se estabelecer fronteiras entre estes, bem como afirma a impossibilidade de uma classificação definitiva dos gêneros com base em um critério único.

Para este autor, ao produzir um texto, o sujeito seleciona um gênero de seu conhecimento, que seja eficaz em relação ao objetivo visado para ação da linguagem que se pretende concretizar. Por dispor de “modelos sociais” de gêneros, o produtor utiliza-os, entretanto, dificilmente seu texto será uma pura reprodução do molde, uma vez que a consciência individual e os aspectos subjetivos do indivíduo são de essencial importância. Pois durante a reprodução há uma reconstrução e reelaboração por parte do agente produtor, que com base na sua subjetividade, cria algo novo e vai além do que observou. Deste modo, o modelo funciona apenas como uma oportunidade que é oferecida ao sujeito para tornar possível o desempenho de ações, que vão além do observado, como também além de suas próprias capacidades.

2.3.1 A Carta

De acordo com SILVA (2002a), o gênero carta exerceu importante influência no surgimento e (trans)formação de outros gêneros textuais. Tal (trans)formação decorreu de uma série de injunções e necessidades sócio-culturais e históricas, pois a carta proporcionou a construção de relações interativas a distância promovendo uma nova forma de interação social,

dissociada do aqui e do agora, além de facilitar transações sociais com objetivos diversos. É neste sentido que a autora defende a carta como um gênero que criou condições para a emergência de novas práticas comunicativas, ao passo que também promoveu outros usos sociais da escrita, com a finalidade de responder às diversas necessidades comunicativas da sociedade.

Ao discorrer acerca das práticas comunicativas da carta, a autora afirma que tais práticas incluem as atividades sociais através das quais a linguagem é produzida, ou seja, as manifestações das práticas comunicativas emergem da relação do social e do individual nos usos da linguagem. Neste contexto, estas práticas se constituem a partir da interação entre o modelo estabelecido socialmente nas atividades pressupostas pelo próprio funcionamento do gênero e o uso que o sujeito faz desse conhecimento pré-estabelecido, portanto, os gêneros são gerados e consolidados nas e pelas práticas sociais.

Ao fazer uma rápida referência à estrutura composicional da carta, SILVA (op. cit.) divide-a em três etapas, a saber: *Abertura do evento* - espaço em que se instaura a interlocução com o destinatário, geralmente constituído por um cabeçalho (contextualiza o evento, ancorando-o na situação comunicativa com a origem e época do texto), saudação e vocativo (estratégias introdutórias da atividade de interlocução visam expressar uma atitude de polidez do remetente); *Corpo do texto* - desenvolvimento do objeto do discurso, ou seja, momento em que o produtor introduz o tema e a finalidade da carta; e por fim, *encerramento do evento*.

Lembra ainda a autora que as cartas podem ser agrupadas em duas esferas: privada e pública. As da esfera privada retratam atividades do âmbito pessoal e objetivam, por meio da correspondência, manter, consolidar ou construir relacionamentos interpessoais. Já as cartas públicas “são tratadas como cartas de negócio da vida pública, cuja finalidade comunicativa vai desde a de regular procedimentos para execução de serviços até a de congratular alguém por algo realizado” (SILVA, 2002a, p.67). Dessa maneira, a autora ressalta que, diferentemente da carta pessoal, as de esfera pública geralmente apresentam uma interlocução no sentido unidirecional, através da qual um remetente envia a carta para um destinatário, ao mesmo tempo em que a possibilidade da inversão ou não dos papéis comunicativos pode se definir como de modo circunstancial ou inexistente.

No que diz respeito aos objetivos de enunciação contidos no gênero, SILVA (2002b) os apresenta como diversos: apresentar, opinar, narrar, relatar, comentar, reclamar, agradecer, solicitar, elogiar, entre outros.

Em defesa do uso da carta como objeto de ensino, SILVA (2002b) interpreta a representação deste gênero no contexto escolar, atentando para o fato de haver um deslocamento do gênero advindo de uma prática social para o processo de ensino da escrita na escola, o que favorece o desenvolvimento desta última de maneira funcional em um contexto real de comunicação.

2.3.2 A Entrevista

Segundo Hoffnagel (2010), a entrevista se tornou um gênero poderoso na sociedade moderna por “apresentar uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos” (p.196), conforme se pode perceber em entrevistas jornalísticas, médicas, científica, de emprego, entre outras, o que faz dela um gênero com o qual o cidadão lida no seu cotidiano, haja vista que, de certo modo, já se tornou corriqueiro escutar, ler e assistir entrevistas na mídia.

A autora aponta como função primária da entrevista informar o público e formar opinião pública, tornando-se, assim, um gênero potente no ensino de Língua Materna. Apesar das entrevistas manifestarem estilos e propósitos diversificados, tal gênero apresenta sempre uma estrutura marcada por perguntas e respostas, consolidando-se como

Uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas por parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação (SCHNEUWLY e DOLZ apud HOFFNAGEL, 2010, p. 196).

Nesse sentido pode-se compreender que a entrevista apresenta um modelo canônico materializado na figura do entrevistador, que pergunta, e do entrevistado, que, por sua vez, responde. Tal gênero, portanto, é eminentemente oral, contudo, na maioria das vezes, as entrevistas são transcritas para publicação. Com isso, pode-se afirmar que a entrevista encontra-se no continuum da relação oralidade-escrita apontado por Marcuschi (2001), pois apesar desse gênero realizar-se oralmente, possui uma base na escrita, tanto na preparação da entrevista, quanto, em muitos casos, na sua forma de circulação, conforme se pode verificar nas entrevistas veiculadas em revistas.

As entrevistas veiculadas de modo impresso, geralmente, após o momento de transcrição, passam por edições, na qual a entrevista passa por cortes, exclusão das marcas de oralidade (hesitações, repetições, entre outras) e de interação (comentários, pausas, sobreposição de falas, etc.), esses elementos são eliminados tanto das perguntas quanto das respostas.

No que concerne aos objetivos e propósitos comunicativos, a entrevista apresenta diversos, entretanto, para esse estudo nos interessa a terceira tipologia apresentada por Hoffnagel (op.cit.), que se refere às direcionadas a pessoas públicas (políticos, artista, escritores, músicos, entre outros), cuja finalidade é promover o entrevistado ou fazer com que o público o conheça melhor, saiba sua trajetória de vida, seus gostos e suas opiniões.

Desse modo, os públicos-alvo das entrevistas dependem em grande parte do veículo ou suporte, que pode dirigir-se para adultos, jovens, adolescentes, pessoas interessadas em assuntos específicos, etc. Sendo assim, a linguagem irá variar conforme o público-alvo, bem como em função do propósito da entrevista, por exemplo, se a entrevista será veiculada em um Blog dirigido a jovens e adolescentes, cujo entrevistado é um artista, a linguagem será coloquial, tanto por parte do entrevistado, quanto do entrevistador.

Em relação a estrutura das perguntas, essas podem ser abertas ou fechadas. O primeiro tipo permite ao entrevistado discursar sobre um tópico livremente, enquanto o segundo tipo busca limitar a resposta para um simples “sim” ou “não”. Demais aspectos sobre esse gênero serão discutidos nos relatos das aulas.

3. Metodologia

Conforme sinalizado na introdução, os gêneros textuais que se constituíram enquanto objeto de ensino foram a *Carta* e a *Entrevista*, os quais foram abordados e concebidos enquanto práticas sociais e, por isso mesmo, compuseram estratégias de ensino centradas na língua enquanto ação social da linguagem e ato de interação. Sendo assim, buscou-se em sala de aula o

desenvolvimento de ações que levassem em conta um objetivo real de produção dos referidos gêneros, com interlocutor e suportes pré-definidos.

As seqüências de atividades didáticas, planejadas e executadas no projeto, aconteceram em três etapas, conforme o seguinte cronograma: onze aulas foram destinadas ao ensino-aprendizagem do gênero *Carta pessoal* (21 de agosto a 02 de abril de 2012), seis aulas para o gênero *Carta de solicitação* (23 a 29 de maio de 2012) e vinte e cinco aulas para o gênero *Entrevista* (07 de agosto a 12 de setembro de 2012). As referidas aulas ocorreram na terceira aula das terças-feiras (das 14:30 as 15:30h), na primeira e segunda aulas das quartas-feiras (das 13:00 as 14:30h) e na terceira e quarta aulas das quintas-feiras (das 14:30 as 15 e 15h e das 15e30 as 16:15h).

Tais aulas foram ministradas pela professora-pesquisadora - autora do projeto e professora de Língua Portuguesa da turma - Priscila Raposo Ananias, licenciada em Letras e Pós-graduada em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. A docente conseguiu uma parceria e colaboração no projeto do ilusionista e professor de Física Alisson de Souza, profissionalmente conhecido como Alisson Mágician, o qual se dispôs a ser o interlocutor das produções textuais, bem como a fazer uma apresentação na escola, conceder a entrevista aos alunos e, por fim, publicar as entrevistas no seu site profissional (<http://alissonmagician.wix.com/eternity>).

O público-alvo do projeto foi composto por trinta e seis alunos com faixa etária entre 11 e 13 anos, os quais estão cursando regularmente o sétimo ano do Ensino Fundamental na Escola Major Veneziano Vital do Rêgo.

4. Descrição da experiência

A primeira etapa do projeto foi executada em onze aulas, que tiveram início no dia 21 de março de 2012 e se estenderam até o dia 02 de abril do mesmo ano. Nas duas primeiras aulas, propôs a leitura e discussão de duas cartas pessoais, trocadas entre dois adolescentes que gostariam de se conhecer. O momento de leitura e socialização das compreensões foi seguido por uma atividade destacando as intenções e propósitos comunicativos, graus de intimidade entre os interlocutores e alguns aspectos textuais e discursivos das cartas lidas. Os textos, bem como a atividade, foram retirados do Livro Didático *Novo Diálogo*⁹³.

A terceira e quarta aulas objetivaram destacar e sistematizar os aspectos textuais e linguísticos da Carta pessoal, com base na correção da atividade e retomada das cartas presentes nesta. A partir das referidas cartas, mapeou-se no quadro as características composicionais do gênero, a saber: local e data por extenso, saudação inicial, corpo e concretização do objetivo da carta, saudação final e assinatura.

Nas quinta e sexta aulas, o conteúdo trabalhado foi níveis de linguagem das cartas, tendo em vista seus propósitos e seus interlocutores. Sendo assim, os alunos foram convidados a responderem uma atividade sobre adequação/inadequação da linguagem da carta de acordo com o interlocutor, após resolução da mesma, houve o momento de socialização das respostas e correção coletiva.

Nas sétima aula foi entregue aos alunos uma proposta de produção textual de uma carta pessoal, na qual eles deveriam se apresentar para algum colega da sala, informando seu nome, idade, apelido, o que gosta e não gosta de fazer, qual profissão deseja seguir, se tem namorado

⁹³ BELTRÃO, E. S. *Novo Diálogo*. São Paulo: FTD, 2010. (7º ano). p.17-21.

ou paquera, entre outras informações pessoais. O decorrer da sétima e oitava aulas foi reservado para produção das cartas.

As três últimas aulas foram reservadas para atividades de reescritura nas modalidades coletiva e individual. A nona aula foi reservada para uma reescritura coletiva de uma das cartas produzidas pelos alunos, visando adequá-la à situação comunicativa proposta. Nessa aula, copiei no quadro a produção do aluno, tal como ele a escreveu, ou seja, como todos os problemas, adicionando um nome fictício. Em seguida, a turma analisou a produção, apontou os problemas e possíveis alternativas de solução para os mesmos.

A décima aula, por sua vez, retomou a mesma produção para focalizar e reescrever trechos que apresentaram problemas de referência e repetição. Na décima primeira aula, os alunos receberam a correção das suas cartas, reescreveram-nas individualmente e, em seguida, entregaram-nas aos seus destinatários.

A segunda etapa do projeto foi composta por mais seis aulas, que iniciaram no dia 23 de maio de 2012 e se estenderam até o dia 29 de maio do mesmo ano. A referida etapa teve como objeto de ensino o gênero *Carta de solicitação*.

Nas duas primeiras aulas, propus a leitura e discussão de duas cartas, uma carta de solicitação e uma carta pessoal - a primeira formal e a segunda, por sua vez, informal - seguida de uma atividade comparativa que objetivava distinguir seus propósitos comunicativos, graus de intimidade entre os interlocutores, bem como alguns aspectos discursivos, textuais e linguísticos.

A terceira e quarta aulas objetivaram destacar e sistematizar os aspectos discursivos, textuais e linguísticos do gênero *Carta de solicitação*, a partir da correção da atividade respondida nas aulas anteriores e retomada das cartas presentes nesta. Na sequência, sistematizei no quadro, juntamente com os alunos, os objetivos de produção, as características composicionais das *Cartas de solicitação*, a linguagem e os vocativos utilizados nas mesmas, uma vez que, tais aspectos se mostram bastante distintos e bem mais formais do que nas cartas pessoais. Além disso, destaquei que tal formalidade faz parte do gênero, mas pode variar a depender do interlocutor e do grau de intimidade deste com o sujeito produtor.

A quinta aula foi reservada para produção textual, em caráter individual, de uma Carta de solicitação, direcionada ao Mágico Alisson de Souza - conhecido profissionalmente como Alisson Magician -, cujo objetivo era, inicialmente, convidá-lo para conhecer a escola e solicitar que o mesmo concedesse uma entrevista aos alunos da turma.

Na sexta aula, os alunos receberam a correção das suas cartas, juntamente com a seguinte ficha de avaliação:

Critérios para avaliação da carta:

- Está claro para o destinatário o objetivo da carta?
- A linguagem, saudação e despedida estão adequadas à situação e ao destinatário?
- Fui claro ao me expressar?
- Há alguma informação a acrescentar?
- Todas as frases foram iniciadas com letra maiúscula? E os nomes próprios?
- Ao escrever perguntas e exclamações, coloquei os pontos correspondentes no final das frases?
- Escrevi as palavras corretamente?

• Tentei manter a correspondência ativa?
--

Munidos das orientações presentes na ficha e com base na correção da professora, os alunos foram orientados a reescrever individualmente suas cartas para que elas pudessem ser entregues ao mágico Alisson de Souza.

A terceira etapa do projeto foi constituída por um total de vinte e seis aulas para o gênero *Entrevista*, tais aulas se iniciaram no dia 07 de agosto e tiveram sua culminância no dia 12 de setembro de 2012.

No dia 07 de agosto, o mágico Alisson de Souza, após ter lido todas as cartas dos alunos, enviou uma resposta às solicitações contidas nas cartas que lhe foram enviadas. No mesmo dia, a carta-resposta do mágico foi lida pela docente para toda a turma e, em seguida, foi sorteada para um dos alunos. Aproveitando a motivação dos alunos, decorrente da notícia da vinda do Mágico para a escola, expliquei-lhes que era hora de começar a estudar o gênero entrevista para que eles estivessem bem preparados para o grande dia.

Essa primeira aula da terceira etapa objetivou basicamente resgatar os conhecimentos que os alunos já possuíam acerca do gênero *Entrevista*, entregando-lhes revistas diversas para que eles individualmente escolhessem uma entrevista e a analisassem, conforme os seguintes critérios: Onde e em qual data a entrevista foi publicada? Quem é o sujeito entrevistado e qual é a sua profissão? Quem é o entrevistador? Qual é a temática abordada na entrevista? A entrevista foi elaborada visando quais objetivos?

Na segunda e terceira aulas cada aluno apresentou oralmente a entrevista escolhida por ele e explicitou todos os elementos solicitados na atividade anterior, os quais estavam centrados, sobretudo, nos aspectos discursivos do gênero em foco.

A quarta e quinta aulas abordaram pormenorizadamente as características discursivas e textuais do gênero, a partir da leitura, discussão e análise de uma entrevista com Maurício de Sousa, criador da Turma da Mônica, publicada na revista *Vida Simples* em Maio de 2005. Essas aulas, de certo modo, já introduziram o conteúdo que seria inserido na sexta e sétima aulas: características composicionais da entrevista.

Tal conteúdo foi explorado nas referidas aulas, a partir da resolução e posterior correção de uma atividade, que destacava e explorava os elementos constitutivos (título, olho, apresentação e corpo) da entrevista de Maurício de Sousa e suas respectivas funções.

Na oitava e nona aula trabalhou-se um conteúdo de análise linguística centrado nas frases interrogativas diretas e indiretas e suas respectivas funções no gênero em estudo. Nesse sentido, foi necessária uma exposição dialogada voltada para a caracterização e exemplificação das frases interrogativas diretas e indiretas. Em seguida, foi entregue aos discentes uma atividade escrita sobre a entrevista intitulada “Emoções em moléculas” - publicada em novembro de 2004 e veiculada na revista *Superinteressante* - que objetivava não só identificar e analisar as frases interrogativas estudadas, como também revisar os aspectos discursivos e textuais abordados nas aulas anteriores.

A décima e a décima primeira aula objetivaram registrar e sistematizar no quadro branco as características discursivas, textuais, composicionais e linguísticas do gênero em estudo. Para tanto, propus a leitura, interpretação e análise de uma entrevista com o cantor Felipe Dylon, publicada em abril de 2005 na revista *Todateen*. Em seguida, os alunos resolveram uma atividade que objetivava reescrever a referida entrevista adequando a sua linguagem para um público leitor adulto.

Nas aulas seguintes (décima segunda e décima terceira) a turma foi dividida em seis grupos. Cada grupo ficou responsável pela elaboração de, no máximo, dez perguntas para a entrevista com Alisson Magician. O público dessas entrevistas eram leitores jovens e adultos, uma vez que as mesmas seriam posteriormente veiculadas no site do artista. Na décima quarta aula, tais perguntas foram apresentadas oralmente por um representante de cada grupo com intuito de verificarmos o conteúdo e a coerência das mesmas, bem como de eliminar ou reelaborar as perguntas, que por ventura, se repetiram.

A décima quinta e décima sexta aula estiveram centradas na reescritura e reelaboração das perguntas que iriam compor a entrevista de cada grupo, além disso, ocorreu a eleição do representante de cada grupo, que iria assumir o papel de entrevistador e, conseqüentemente, iria executar a entrevista.

No dia 29 de agosto de 2012 (décima sétima e décima oitava aulas), Alisson Magician compareceu a escola Major Veneziano Vital do Rêgo e realizou várias apresentações de ilusionismo nas salas de aula.

O referido mágico dirigiu-se a turma do sétimo ano e fez uma apresentação, que durou aproximadamente quarenta minutos, composta pela exibição de vários números de mágica. Os alunos ficaram completamente encantados diante desse evento, todos queriam participar e registrar os truques apresentados.

Após isso, as entrevistas foram iniciadas, um entrevistador de cada grupo se apresentou para Alisson Magician e, em seguida, lançou perguntas que giravam em torno da vida pessoal e profissional do artista. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio para posterior recuperação e transcrição dos dados.

Na décima nona e vigésima aula ocorreu uma exposição oral com orientações acerca de como proceder no processo de transcrição das entrevistas, bem como da necessidade de se apagar as repetições, hesitações e os resquícios de oralidade na escrita, sobretudo, das respostas do entrevistado. Além disso, orientei-lhes no sentido de observarem os seguintes aspectos: a necessidade de se criar um título interessante e que apresente ligação com o corpo da entrevista; da sumarização do olho ressaltar algo interessante a fim de atrair o leitor; de a apresentação ser sucinta, entre outros.

As transcrições das seis entrevistas foram feitas no decorrer da vigésima primeira e vigésima segunda aula, tal atividade foi realizada em grupo, com o suporte da professora, e resultaram numa versão parcial dos elementos composicionais (título, olho, apresentação e corpo) de cada entrevista. A apresentação parcial das entrevistas e entrega da primeira versão aconteceu na vigésima terceira e vigésima quarta aula.

Por fim, após a correção da primeira versão pela docente, nas duas últimas aulas cada grupo reescreveu a sua entrevista, buscando adequar a linguagem ao público leitor do site do mágico Alisson de Souza, em seguida as entrevistas foram publicadas no site, cujo endereço é <http://alissonmagician.wix.com/eternity>.

5. Considerações finais

Ao tentar transpor as barreiras edificadas entre os gêneros específicos que circulam no contexto escolar e os que circulam na sociedade, no sentido de aproximar, consolidar e efetivar as práticas letradas desses dois âmbitos, avalio como satisfatórios e bastante produtivos os

resultados obtidos ao fim das sequências didáticas, haja vista que escrever com propósito e interlocutor real, revelou-se não só como um desafio para os alunos, mas, sobretudo, motivou-os.

Experiências desse tipo reforçam que a prática docente é um contínuo fazer e aprender, repleto de idas e vindas. Sendo assim, nesse caminhar, os acertos e, sobretudo, os erros são preciosos na determinação dos rumos certos a seguir.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, J. Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas. In: **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003. p.69-89.

_____. Quadro e questionamento epistemológico. In: **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999. p 21-67.

_____. As condições de produção dos textos. In: **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999. P. 91-103.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 195-208.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W. e CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-119.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2001. p. 23-50.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, J. Q. G. **O estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. Belo Horizonte, Faculdade de letras: UFMG. Tese de Doutorado, 2002a.

SILVA, M. C. R. **Carta do leitor: da descrição do gênero ao ensino da prática de escrita na escola**. 134 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino). Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, PB, 2002b.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação** – uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997. p.19-40.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA EJA: VELHAS PRÁTICAS, NOVAS POSSIBILIDADES

Rodrigo Nunes da SILVA (UEPB)
Linduarte Pereira RODRIGUES (UEPB)

Resumo: Os métodos e práticas de ensino de produção textual nas salas de aula da educação de jovens e adultos têm sido bastante discutidos atualmente. Nas escolas, verifica-se que é comum que os alunos sejam avaliados tendo como base o êxito na elaboração das “redações”. Da mesma forma, constata-se que não há um trabalho preparatório para o ensino da produção textual, tornando-se esta a maior dificuldade tanto para os alunos que se tornam “autodidatas” quanto para os professores que seguem critérios de avaliação diferentes, em geral, partindo de juízos subjetivos de avaliação estético-estilísticos, sem atentar para a funcionalidade do texto nas práticas sociais humanas. Enfatizamos que a aprendizagem da leitura e da escrita não se realiza da mesma maneira para todas as pessoas, sendo que, na maioria das vezes, as dificuldades dos alunos podem ser ocasionadas pelo processo de ensino que normalmente utiliza um método único de educação. Dessa forma, buscamos apresentar o resultado de uma pesquisa exploratória que examinou a concepção de escrita que é frequentemente utilizada no contexto escolar da EJA, tomando como suporte teórico os estudos realizados por Sercundes (2000), Garcez (2002), Freire (2011), entre outros. Assim como essas autoras, acreditamos que uma concepção de escrita ideal é aquela que busca um processo contínuo de aprendizagem, numa visão que abrange a interdisciplinaridade, na qual os alunos podem aprender muito mais se aqueles que estão envolvidos com a prática educacional criarem as condições necessárias para facilitar a sua aprendizagem. Esperamos contribuir com um repensar das práticas pedagógicas, buscando estimular o nosso pensamento para tomadas de ação eficientes para o ensino da produção textual no ensino básico, com destaque para a EJA.

Palavras-chave: Ensino de Língua. Escrita. EJA.

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) propõe o ensino a alunos fora da faixa etária. As práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de produção textual nessa área têm sido bastante discutidas atualmente. É só lembrarmos a dificuldade que os estudantes têm na hora de produzir um texto. O exercício de redação torna-se sacrificante não só para os alunos, mas

também para os professores, que se voltam para a necessidade de repensar essas práticas de ensino de produção textual, principalmente ao direcionarmos nosso foco para as escolas públicas, e em especial para a EJA, na qual inúmeras reformas educacionais foram realizadas para erradicar o analfabetismo no Brasil.

A prática de escrita está diretamente ligada com a prática de leitura e muitas são as falas resultantes de observações e pesquisas que mostram a inoperância das práticas de ambas em sala de aula. É de Paulo Freire a ideia que a leitura do mundo é precedida pela leitura da palavra, sendo de extrema importância o ato de ler e de escrever, cruciais para a construção histórico-social do indivíduo. Entretanto, a aprendizagem da leitura e da escrita não se realiza da mesma maneira para todas as pessoas, e na maioria das vezes as dificuldades dos alunos podem ser ocasionadas pelo processo de ensino que utiliza um método único de educação.

Diante disso, buscaremos responder com este trabalho qual concepção de escrita é mais utilizada no contexto escolar da EJA: 1) Se a escrita vista como um dom, na qual não há praticamente atividade prévia para se iniciar um trabalho de produção. É necessário simplesmente um tema e os alunos escrevem; 2) Se vista como consequência ou produto, na qual é necessário que se tenha um pretexto para produção escrita; 3) Ou se a escrita é considerada como um trabalho, que nesse caso, surge de um processo contínuo de ensino aprendizagem.

Com o objetivo de observar o ambiente de sala de aula e analisar o desempenho dos alunos e da professora que atua na EJA em uma turma de 8º ano da Escola Estadual Padre Ibiapina, que fica situada na cidade de Soledade-PB; empreendemos uma pesquisa exploratória, realizamos um levantamento bibliográfico para aquisição de maior compreensão do assunto em estudo. Em seguida, coletamos dados numa escola pública estadual que promove a educação de jovens e adultos, usando como instrumento de pesquisa a entrevista estruturada, realizada com uma professora da escola e alguns alunos.

O procedimento foi o seguinte: 1) Levantamento bibliográfico para fundamentação teórico-metodológico; 2) Aplicação de entrevistas com os alunos de 8º ano da EJA e a professora de Língua Portuguesa para coleta de dados (como são ministradas as aulas de redação, as dificuldades dos alunos com a prática de leitura e escrita). Ao realizarmos as entrevistas (apresentadas a seguir neste trabalho), trabalhamos uma metodologia em que os alunos ressaltaram informações, opiniões e experiências num processo interativo. Para tanto, utilizamos um diário de pesquisa onde foram registradas as anotações diárias.

Através da entrevista realizada com os alunos e a professora, observamos que todos têm o que dizer, e o direito de poder dizer, como tanto defendia Paulo Freire, sendo a fala possibilidade de libertação do oprimido. Ao proporcionar a eles acesso a esse poder promoveremos a educação para todos.

Acreditamos que para desenvolver um bom trabalho nessa modalidade de ensino, não podemos deixar de considerar as relevantes contribuições de Paulo Freire. Por isso, este trabalho defende que a primeira tarefa do professor é escolher palavras ou temas conhecidos dos alunos, ligados a sua realidade. Além de Paulo Freire (2000), tivemos como fundamentação as abordagens teóricas sobre leitura e escrita das autoras Sercundes (2000) e Garcez (2002), pesquisadoras que discutem as concepções de escrita e a forma como a produção de texto tem sido trabalhada em muitas salas de aula.

É importante ressaltar que essa pesquisa busca contribuir com a reflexão de práticas pedagógicas eficientes para o ensino de produção textual, na EJA e em todo âmbito educacional.

2. A EJA e a problemática da leitura e da escrita

A educação de jovens e adultos (EJA) é o segmento de ensino da rede escolar pública brasileira que recebe pessoas que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada e querem voltar a estudar. Desde a década de 80, com a inserção cada vez mais cedo dos jovens no mercado de trabalho (e por isso terem de estudar a noite, pois durante o dia estão trabalhando), houve um grande aumento dessa classe devido à crescente demanda pelo ensino de pessoas com idade entre 15 e 18 anos.

Em meio às várias perspectivas de estudo dentro da área EJA, pesquisas sobre letramento vêm crescendo nos últimos anos. O que percebemos é que muito se tem ainda por fazer. Há décadas que se buscam métodos e práticas adequadas para ensino de redação nesta modalidade de ensino. Infelizmente, o que vemos na maioria das vezes é que o exercício de produção textual tem sido problemático não só para os alunos, mas também para os professores. Há uma dificuldade explícita para a maior parte dos alunos no exercício do ato de escrever, principalmente aqueles que estão se preparando para prestar um vestibular. Geraldi (2005, p. 52) em “O texto na sala de aula” que:

Se você quiser deixar um vestibulando de cabelo em pé, fale com ele sobre o exame de redação. Se quiser atiçar os ânimos de um severo professor de gramática, pergunte sobre a qualidade das redações escolares. Se quiser provocar um linguista, diga-lhe que ‘o estudante de hoje não sabe mais escrever’.

O aluno da EJA deixou de ser apenas aquele que queria aprender a ler e escrever; hoje muitos buscam ser aprovados num vestibular, com a esperança de reaver o tempo perdido e buscar uma vida melhor.

É fácil observar que, na maioria das vezes, os temas propostos para a produção de uma redação tem se repetido ano após ano, já sendo conhecido pelos alunos: no início do ano uma redação sobre “Minhas férias”, em junho “São João” e assim por diante. A escrita apresenta-se ainda como uma prática estranha. Na realidade, essas práticas de ensino de redação não dão oportunidades para o desenvolvimento da competência linguístico-textual do aprendiz, visto que muitas vezes estão desvinculadas das experiências sociais de cada indivíduo.

Paulo Freire (2000, p.22) diz que “a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo; ler é crucial para construção histórica do indivíduo”. Segundo autor, nossa primeira vivência com o mundo deveria ser o universo de todas as pessoas, de todos os grupos, expressando a realidade de cada um através de sua linguagem, onde tudo teria significação por meio da escrita e re-escrita.

É preciso que haja a estimulação de uma prática leitora permanente movida pelo desejo de saber, de aperfeiçoar-se, rompendo silêncios impostos pelos perversos processos de exclusão do sistema escolar. A partir desse tipo de ação haverá uma contribuição para ampliar a consciência crítica do aluno, sua competência comunicativa e sua responsabilidade frente ao mundo em que vive. Vemos aqui presente um caráter político, pois o acesso à leitura e a escrita traz o poder para as pessoas. Estamos tão acostumados, considerando a aprendizagem da leitura e escrita um processo de aprendizagem escolar, que se torna difícil reconhecermos que esse desenvolvimento começa muito antes da escolarização.

Sercundes (2000, p.75), no livro “Aprender e ensinar com textos”, comenta que “a escrita pode ser vista pela Escola como um *dom*”, quando a mesma supõe um conhecimento prévio do aluno, levando a pensar que o ato de escrever é simplesmente articular informações. Por outro lado, Garcez (2002, p.1) vem desmistificar muitos mitos que cercam o ato de escrever:

Quais são as falsas crenças, os mitos mais freqüentes em relação à escrita? Há muitos, mas aqui vamos refletir acerca dos mais devastadores, que são os que levam alguém a acreditar que escrever seria um dom que poucas pessoas têm; um ato espontâneo que não exige empenho; uma questão que se resolve com algumas ‘dicas’; um ato isolado, desligado da leitura; algo desnecessário no mundo moderno; um ato autônomo, desvinculado das práticas sociais.

Há professores que aproveita a situação de uma viagem, um filme, uma palestra, e usa isso como um pretexto para realizar um trabalho escrito. Nesse caso, Sercundes (2000, p.79) ver a escrita como uma *consequência*, na qual os alunos criam uma imagem de produção de textos a partir de dada sequência presente num material didático: “ela resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações”. Garcez (2002) apresenta o mesmo caso, só que com a denominação escrita como um *produto*. Procuramos deixar claro neste trabalho que tais concepções de escrita não seriam as melhores para aplicação em sala de aula. A concepção ideal é a que busca um processo contínuo de ensino-aprendizagem, sendo que cada trabalho escrito sirva de ponto de partida para novas produções que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritos. É o que Sercundes (2000, p.83) chama de escrita como *trabalho*, sendo que “todas as atividades realizadas para uma produção textual fazem parte de um processo contínuo de aprendizagem”.

É preciso superar as metodologias reprodutivistas e predominantemente “bancárias” dos livros didáticos tradicionais, optando por uma metodologia em que o educando seja um sujeito interativo que pensa, pergunta, constrói e reconstrói hipóteses, enquanto estuda. Por isso, a escola tem que funcionar como um sujeito propiciador das condições para este processo, buscando acabar com a artificialidade presente nas salas de aula de redação, na qual os alunos escrevem sem objetivos específicos, às vezes só para ficar no caderno sem ter uma finalidade.

Atualmente muitos educadores estão preocupados em inovar o ensino de produção textual em sala de aula, mesmo que com erros e acertos, estão tendo acesso as novas concepções sobre o ato de escrever. Na EJA, os professores buscam constantemente práticas renovadas, que permitam atuarem na escola de forma interdisciplinar.

3. A escrita na EJA: um estudo de caso

Consciente das dificuldades encontradas em sala de aula por parte de professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem de produção textual e procurando contribuir com esta discussão, mais especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), realizamos este trabalho de pesquisa, para que nesse contexto possamos nos aprofundar e refletir sobre práticas pedagógicas eficientes para este campo educacional.

Analisamos o que professores de produção textual tem levando em consideração ao avaliar uma produção de texto. Destacamos que a produção de textos tem um papel duvidoso, quando é resultado de uma atividade escrita sem estímulo prévia, em que simplesmente é entregue um tema, um título, e se espera que os alunos escrevam “bem”.

Através de uma entrevista feita com a professora de Língua Portuguesa e com alguns de seus alunos do 8º ano EJA, observamos que a forma de ensino de produção textual e sua respectiva avaliação se mostram tradicionalista em alguns pontos. Os professores apontam com maior ênfase os erros de ortografia, sinais de pontuação entre outros aspectos da linguagem também relevantes. Seguindo esta esteira de raciocínio, os alunos também se preocupam com tais critérios de avaliação do texto, esquecendo-se da coerência textual, o que faz com que eles reproduzam por escrito o que a escola diz acerca de suas produções, pois como é comum verificar na fala dos professores, os textos dos seus alunos não representam o produto de uma reflexão ou o estabelecimento de uma interlocução com um leitor possível. Anula-se, pois, o sujeito e, segundo Geraldini (2005), “nasce o aluno-função”.

Os alunos envolvidos nessa pesquisa correspondem a uma faixa etária entre 20 e 40 anos. Há uma igualdade entre o sexo masculino e feminino e a maioria trabalha o dia todo em funções diversificadas. A entrevista realizada com os alunos foi composta de duas perguntas básicas para o nosso trabalho; fizemos a seleção das respostas de dois alunos a quem chamaremos de aluno 1 e aluno 2:

1ª) Como foi sua experiência de escrita no decorrer de sua trajetória como estudante?

Aluno 1: Certa vez a professora de português pediu para que nossa turma fizesse uma redação. Como não tivemos êxito, ela disse que nós não tínhamos capacidade de está naquela série. Fiquei arrasado e com um tipo de trauma quando vou escrever um texto.

Aluno 2: Na maioria das vezes os professores dão um tema para escrevermos ou pedem para fazer um texto sobre o tema que vier a mente.

2ª) Quais são os pontos mais corrigidos por seus professores de português no momento em que você produz um texto?

Aluno 1: Corrige os erros de ortografia e a forma como escrevo, apontando no que tenho de melhorar;

Aluno 2: Corrige os erros ortográficos e se está na estrutura do gênero solicitado.

Ressaltamos mais uma vez que a produção de textos deve ser um processo e não um produto do acaso. Infelizmente, muitos professores não trabalham dessa maneira e isso faz

com que os alunos tenham certo tipo de medo de escrever, prejudicando-o enormemente na sua produção.

Nas escolas em geral é comum os alunos serem avaliados com base no êxito das redações. No entanto, na maioria das vezes, não há um trabalho preparatório para seu ensino, tornando-se uma dificuldade a produção de textos tanto para os alunos, que se tornam autodidatas, como para os próprios professores, que seguem critérios de avaliação diferentes.

Percebemos que o ensino de redação ainda tem sido realizado, por alguns professores, numa concepção de escrita como um *dom*, embora as pesquisas apontem que o ato de escrever deve ser sempre um processo, assim como é a construção do conhecimento.

Passemos agora para a entrevista feita com a professora. Destacaremos quatro questões:

1ª) Como é a distribuição de suas aulas de Língua Portuguesa?

Professora: “Divido minhas aulas em gramática e produção textual. Trabalho a gramática dentro do texto, de forma internalizada.

2ª) Que critérios você utiliza para elaborar uma proposta de produção de texto?

Professora: Trabalho inicialmente uma temática junto a um gênero textual, mostrando as características deste gênero.

3ª) A cada produção textual, o que você espera de seu aluno? Como se dá o processo de correção dos textos?

Professora: Espero que o aluno tenha compreendido o tema e desenvolva o gênero solicitado, tendo em vista que só solicito uma produção textual quando trabalho o gênero e o tema. Não peço um texto do nada, sem objetivos. Faço avaliações indicativas, mostrando o que foi inadequado na produção, sugerindo mudanças. Por fim, peço para que os alunos façam a reescritura dos textos.

4ª) O que você considera uma boa proposta de produção textual?

Professora: Uma proposta que tenha um objetivo definido e que leve em conta o conhecimento do aluno, ou seja, um tema que o aluno conheça para poder argumentar.

A professora alega que por ensinar à noite os alunos têm mais dificuldade, pois, segundo ela, “a maioria trabalha o dia todo e sobra quase nenhum tempo para estudo”. Por outro lado, ela apresentou, em suas respostas, um plano de trabalho satisfatório, entretanto, quando comparado com as respostas obtidas pela entrevista dos alunos, entra em conflito. Diante disso, questionamos se teria razão, Paulo Freire (2000) quando diz que “a radicalidade dos educadores se manifesta na sua prática de sala de aula, entre outros pontos, através de sua coerência entre o que se diz e o que se faz”.

Gostaríamos de pontuar que não estamos, de forma alguma, buscando macular a imagem da professora entrevistada, inclusive, resguardamo-nos de mencionar o seu nome em nossa pesquisa, evitando qualquer forma de exposição indevida. Entretanto, faz-se necessário destacar que os alunos ressaltaram a dificuldade que tem tanto na leitura e consequentemente na escrita, pois além de “não terem incentivos por parte dos familiares, a professora trabalhava na maioria das vezes apenas com o livro didático”, não trazendo para a sua aula outras formas possíveis de uso da linguagem como prática social.

Ouro aspecto relevante para o nosso estudo é que alguns alunos, quando entrevistados, mal sabiam expressar o que seria um texto. E isso era reconhecido pela professora que repetia este fato como justificativa de sua preocupação por aquele cenário. Ressaltamos que o aluno da EJA precisa de encorajamento e incentivo redobrado para ler e escrever, pois é por meio dessas práticas que ele pode compreender o mundo à sua volta e desenvolver um senso crítico mais eficaz para atuar na sociedade. Entretanto, cabe hoje buscar sarar as feridas deixadas pela educação na vida desses sujeitos sociais, em que dizer que eles não sabem ler e escrever não resolveria nada, só aumentaria ainda mais a baixa estima.

Deste modo, a escola ao pretender ensinar deve levar em consideração o que o aluno traz consigo, sua experiência pessoal adquirida em seu grupo social. A experiência do saber não deve representar uma ruptura com o que o aluno traz à escola, mas deve estabelecer uma continuidade que leve ao domínio de novos conhecimentos, que se configuram como inacabados, em contínuo processo de construção. É este o contexto que consideramos como ideal para o desenvolvimento das habilidades de escrita de cada indivíduo inserido no meio educacional.

4. Considerações finais

As práticas de ensino de produção textual nas salas de aula da EJA tem sido um tema muito discutido atualmente. Sabemos que o processo de aprendizagem de leitura e escrita não se dá da mesma forma para todas as pessoas. Por isso, apresentamos nesta pesquisa um quadro específico da forma de trabalho de um professor que atua com o ensino da produção de textos na EJA.

Espera-se da EJA um aproveitamento do conhecimento adquirido por seus alunos ao logo da experiência da vida em sociedade, o que propiciar aos alunos a construção de novas formas de desenvolvimento do conhecimento a ser partilhado pelos grupos. A fala dos alunos entrevistados revelam práticas ainda superficiais em sala de aula, entretanto, não podemos desconsiderar que a educação provida pela EJA resulta em mudanças, principalmente em torno da qualidade de vida dos estudantes: melhoria da autoestima com a promoção da leitura de textos diversos (a bíblia, revistas etc.), facilidade em ajudar os filhos nos trabalhos escolares, entre outros.

Os alunos da EJA já trazem uma visão de mundo para a sala de aula e por isso devem ter um tratamento diferenciado. Eles já possuem um nível de letramento, só que insuficiente para atender as exigências de uma sociedade altamente seletiva e letrada, em que as práticas sociais encontram-se baseadas, e a escrita se mostra como mediadora entre essas práticas e o sujeito.

Por tanto, é provável que o caminho que conduz a uma prática eficiente no ensino de produção de textos é aquele que leva em consideração a realidade social de cada indivíduo num processo contínuo de aprendizagem.

Referencias

ANTUNES, I. **Aulas de português: encontros e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos impossíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GARCEZ, L.H.C. **Técnica de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. Campinas: Ática, 2005.

PRÊMIO INSTITUTO UNIBANCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. São Paulo: Unibanco, 2006.

SERAFINI, M. T. Redação, objeto misterioso. *In: Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1992.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In: Aprender a ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2000.

ALUNO-AUTOR⁹⁴: A PALAVRA TAMBÉM É SUA

Rosa Maria da Silva MEDEIROS (IFRN/CAICÓ)

Resumo: Esse trabalho focaliza nossa experiência didática, no 2º ano do Ensino Médio, com o projeto Aluno-Autor: *A Palavra também é sua*, financiado pela coordenação de Pesquisa e Inovação do IFRN/Macau. Tal projeto foi resultado da necessidade de evitar práticas artificiais de elaboração textual, em que os alunos escrevem apenas para cumprir uma atividade a ser corrigida pelo professor. Fundamentando-nos em Bakhtin (1992); nos PCN (1998); Marcuschi (2002) dentre outros, visamos analisar estratégias teórico-metodológicas utilizadas nessa experiência que contribuem, a partir de dados empíricos, para reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola, como uma prática social. Metodologicamente, esse trabalho está dividido em três etapas: 1) apresentação das condições de produção escrita do gênero comentário; 2) descrição do modo de circulação dos textos dos alunos em âmbito acadêmico; e3) exposição e análise de produções textuais, ilustrativas da repercussão desse processo de ensino no aprimoramento da competência discursiva do alunado. Constatamos que a veiculação dos textos dos alunos no âmbito escolar contribuiu para criar expectativa sobre quando os seus textos poderiam ser expostos para a comunidade acadêmica ou serem publicados nas provas bimestrais e atividades escritas em sala de aula. Concluímos, a partir da análise dos textos produzidos, não a existência de alunos que desenvolvem práticas superficiais de escrita, mas Alunos-Autores que manifestam, por escrito, suas opiniões, convicções, com personalidade, com autoria.

Palavras-chave: Ensino; Escrita; Prática social; Estratégias teórico-metodológicas.

1. Introdução

O projeto **Aluno-Autor: A Palavra também é sua** foi desenvolvido no Câmpus Macau, para 132 alunos do Ensino Médio e EJA, de janeiro de 2012 a maio de 2013. Por uma questão didática e necessidade de concisão, focalizamos, neste artigo, a experiência vivenciada no Ensino Médio, que contempla 95 alunos. Esse projeto ratifica nosso compromisso de que “Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. É deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra-palavra.” (FREITAS, 1996, p. 173).

⁹⁴Este projeto foi aprovado em 2012 pelo Programa Institucional de Apoio à Pesquisa, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/Câmpus Macau.

Desse modo, nós, do IFRN/Macau, intensificamos um processo de formação dos alunos enquanto cidadãos que têm ciência do poder da palavra, que têm Voz, e sabem agir por meio da linguagem escrita para defender pontos de vista, visões de mundo. Assim, eles atuam como formadores de opinião na comunidade escolar, refletindo o futuro de uma sociedade mais reflexiva, mais atuante com a linguagem.

A fim de compartilhar essa experiência, selecionamos as principais atividades que caracterizam esse projeto e que julgamos terem minimizado a artificialidade do processo de ensino-aprendizagem da escrita, no âmbito escolar. A partir da (re)construção de situações didáticas, visamos a viabilização de práticas sociais da linguagem escrita no meio acadêmico. Para delineamento das estratégias teórico-metodológicas desse trabalho que acreditamos poder auxiliar o professor no espaço escolar, elencamos os seguintes objetivos:

- Descrever situações didáticas e meios de divulgação dos textos dos alunos na instituição escolar que minimizaram a artificialidade do processo de ensino-aprendizagem da escrita de alunos do Ensino Médio IFRN/Macau.
- Apresentar produções textuais escritas por esses alunos, que exemplificam textos cujas marcas de autoria se revelam no que eles têm a dizer e na forma como o dizem.
- Apresentar o modelo de *certificado* e de *marcador de livro* elaborado exclusivamente para reconhecimento oficial dos Alunos-Autores, pelo Câmpus Macau e pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação.

Metodologicamente, esse artigo, de cunho interpretativista, está dividido em três etapas: 1) apresentação das condições de produção da atividade escrita; 2) descrição do modo de circulação dos textos dos alunos em âmbito acadêmico; e 3) exposição e análise de produções textuais, ilustrativas da repercussão desse processo de ensino no aprimoramento da competência discursiva do alunado. Nessa terceira e última etapa do trabalho, ilustramos o universo dos sujeitos envolvidos no projeto, por meio do desempenho de (02) dois alunos-autores cujas habilidades linguísticas, textuais e discursivas são representativas do alunado do Ensino Médio do curso do Curso de Química e de Recursos Pesqueiros.

A descrição e apresentação de estratégias teórico-metodológicas podem ilustrar possibilidades de como evitar práticas artificiais de elaboração textual, nas quais os alunos escrevem apenas para cumprir uma atividade a ser corrigida pelo professor. No próximo tópico, passamos a detalhar os pressupostos teórico-metodológicos acerca da produção textual escrita na escola, numa perspectiva sócio-interacional discursiva, norteadora do desenvolvimento desse trabalho.

2. O ensino de produção do texto escrito na escola: *Uma breve Retrospectiva*

Da década de 60 do século XX até a atualidade, é possível constatar como os estudos linguísticos avançaram em relação à pesquisa sobre as metodologias de ensino de produção textual. Nessa trajetória, segundo Bonini (2002, p.27), três concepções desse ensino podem ser destacadas: a normativista, que marcou os anos 60; a texto-instrumental, do final dos anos 70; e a interacional, característica dos últimos anos da década de 80.

Vale salientar que essas datas sinalizam, sobretudo, a reflexão acadêmica sobre o ensino de produção de texto, e não necessariamente estágios do aperfeiçoamento da prática pedagógica referente a este ensino. Até mesmo porque:

uma tentativa de se datar as práticas efetivas da sala de aula, muito provavelmente mostrará que somente na segunda metade dos anos 80 a teoria do texto começou a ser conhecida pelos professores e a concepção interacionista no fim dos anos 90 (op. cit.; 28).

Foi, portanto, a partir dos últimos anos da década de 80 que surgiram trabalhos e pesquisas sobre a “famosa” redação escolar, enfatizando, de um lado, a dificuldade e o desinteresse dos alunos em cumprir essa atividade e, de outro lado, a artificialidade dos recursos metodológicos utilizados pelos professores para solicitá-la. Com o intuito de reverter esse quadro, foram divulgadas, em meio acadêmico e escolar, reflexões teórico-metodológicas que privilegiavam/privilegiam a função social da escrita no processo de ensino-aprendizagem de produção textual na escola.

Através desses trabalhos e pesquisas foi possível constatar que:

normalmente, nos exercícios e provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs, e acima de tudo, tendo que demonstrar que sabe (...) e o caráter artificial dessa situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo um fator determinante de seu resultado final. (Leme Brito, 2001: 126)

Nesse contexto de artificialidade, acrescente-se ainda o fato de o professor ser geralmente o único leitor desse texto, que ao invés de possibilitar a intersubjetividade, apenas julga o texto do aluno.

Foi, portanto, contrapondo-se a essa atividade tradicional das aulas de Língua Portuguesa (redação) que surgiu a expressão “produção de texto”. E, como mesmo afirma Geraldi (2000: 19), é óbvio que não se trata e não se tratava de novas terminologias. Por trás da troca de termos, outras concepções estão envolvidas: concepções que privilegiam a sala de aula como um espaço de pesquisa e reflexão crítica tanto para a formação do aluno, quanto para o aprimoramento da prática do professor; concepções que enfatizam as realidades e os desafios a serem enfrentados na sala de aula; o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, as necessidades reais do aluno que não se limitam, meramente, aos afazeres do espaço escolar.

Assim, tornou-se insustentável o ensino de escrita que há tempos foi/(é ainda) desenvolvido na escola. A frase não poderia continuar sendo a unidade de análise e nem o texto, utilizado apenas para explorar questões gramaticais e metalinguísticas. Já era chegada a hora de considerar o texto em funcionamento, reconhecendo o lugar do sujeito e a importância da situação comunicativa para construção do sentido. Tornou-se, portanto, inquestionável que o estudo analítico da frase aleatoriamente, abrisse espaço para a reflexão do texto com propósito e finalidade bem definidos. Passou-se a buscar um meio para que a atividade de elaboração textual na escola fizesse sentido para a vida dos alunos, além dos limites da sala de aula.

2.1. Da redação escolar à produção de texto na sala de aula: *algumas orientações teórico-metodológicas*

Entre os instrumentos oficiais de legitimação e divulgação de uma nova perspectiva de ensino de Produção textual na/para escola, destacam-se os PCN e vários livros didáticos e paradidáticos que circulam no meio educacional. Guiemo-nos, principalmente, pelas orientações dos PCN, já que se configuram como um documento que disponibiliza, nacionalmente, reflexões teórico-metodológicas para norteamento da processo de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Sendo assim, uma das orientações primordiais dos PCN para o trabalho do professor, esboça-se ao definir como dever da escola:

(...) organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita⁹⁵ em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmáticas, semântica e gramatical (1998; p. 49).

Em relação à abordagem feita pelos PCN sobre o ensino de produção textual, devemos destacar que um dos fatores mais comentados e enfatizados nesse documento diz respeito às condições de produção, e especialmente à interlocução. Logo na apresentação da área de Língua Portuguesa, encontramos as seguintes orientações:

(...) a razão de ser das propostas do uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção (p. 19);

(...) Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer algo a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução (p. 20).

Ao longo do documento vão sendo apresentadas outras orientações teórico-metodológicas que enfatizam o uso público da linguagem e, especificamente, a prática de produção de texto na sala de aula. Tais orientações norteiam o professor para um processo de ensino da escrita no qual o aluno é conduzido a uma posição de sujeito, que precisa exercitar, na escola, a sua capacidade de se assumir como autor, afinal:

(...) Produzir um texto implica a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando

⁹⁵ Algumas orientações dadas pelos PCN abrangem tanto a modalidade oral como a escrita. Contudo, neste artigo, interessa-nos exclusivamente as orientações voltadas para a modalidade escrita da língua.

conhecimentos linguísticos (sic) diferenciados (gramaticais, da conversação, de pontuação e paragrafação); revisar o texto (p. 38);

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer (p. 75).

Podemos considerar que a autoria, nessa perspectiva, pode ser delineada a partir do modo como o aluno planeja o texto, adequadamente à situação comunicativa, atentando para os objetivos predeterminados, a especificidade do leitor, as peculiaridades do gênero e suporte. Assim, o aluno assume um lugar de sujeito que age por meio da linguagem, coordenando o que dizer, a quem dizer e como dizer. Assume, portanto, o lugar de autor, pois precisa fazer escolhas, tomar decisões acerca dos recursos linguísticos mais adequados à situação interlocutiva, acerca da relação que vai estabelecer com o leitor e dos efeitos de sentido que pretende provocar.

A subjetividade é inerente ao processo de interação linguística. (...) já é tempo de se começar a levá-la em conta nas aulas de português, lidando com o lugar e as funções dos sujeitos envolvidos: autor e leitor. O aluno é sujeito. Uma das habilidades que ele precisa exercitar na escola é a sua capacidade de se assumir como autor, agindo linguisticamente com mais autonomia, segurança e propriedade. (INTERMÉDIO. Cadernos Ceale. Vol. III, Ano II, Outubro de 98)

Para tanto, é necessário que nós, professores atentemos também para as seguintes observações:

- **Redação de textos considerando suas condições de produção:** Finalidade; Especificidade do gênero; Lugares preferenciais de circulação; Interlocutor eleito
- **Utilização de procedimentos diferenciados para elaboração do texto:** Estabelecimento do tema; Levantamento de idéias(sic) e dados; Planejamento; Rascunho; Revisão; Versão final (p. 58)

O desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas que possibilitem ao aluno transitar pelo mundo da escrita como leitores e autores de textos, requer que consideremos as condições de produção e procedimentos de elaboração textual tanto no momento em que a atividade escrita é elaborada para os alunos, quanto no momento de definição dos critérios para avaliá-los como produtores de textos.

Guiando-nos por essas considerações, organizamos as condições de produção da atividade escrita a ser solicitada aos alunos, de modo a informá-los sobre a situação comunicativa em que se concretizará a elaboração textual. Tal organização foi socializada com os alunos da seguinte forma:

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ATIVIDADE ESCRITA: *Motivando os alunos a Alunos-Autores*

- **O QUE ESCREVER?** Gênero textual Comentário

- **PARA QUEM?** Direcionados à comunidade escolar/à Sociedade/ A um leitor especificado...
- **ONDE?** Na questão discursiva presente nas atividades de Língua Portuguesa
- **QUANDO?** Ao final de cada Bimestre do ano letivo
- **COMO?** Posicionando-se criticamente sobre temáticas polêmicas da sociedade, por meio da Linguagem Escrita Formal (Uma das principais responsabilidades da escola)
- ~~**PARA QUÊ?** Para veiculação em material impresso e publicação no Mural da Biblioteca e em Provas ou Atividades escolares.~~
- **POR QUÊ?** Porque a Biblioteca solicita a opinião da comunidade escolar sobre assuntos polêmicos da atualidade, para exposição pública. //Porque os comentários, publicados pela Biblioteca, irão constituir um banco de dados/textos para elaboração de provas bimestrais e atividades escritas em sala de aula.

Essas orientações são apenas alguns direcionamentos que contribuíram para minimizar a artificialidade do processo de elaboração de texto na escola. Tais orientações foram determinantes para a efetivação de nosso projeto, cujo principal objetivo é contribuir para que:

a sala de aula [a escola] seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro” (PCN,1998, p.48).[E isso só pode ser efetivado ao criarmos] “condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (Idem, p.05)

Pautamo-nos, portanto, numa prática de ações de extensão que visaram “intensificar uma relação transformadora entre o IFRN e a sociedade” (Art. 31/Res.nº66/2009-IFRN). Instituímos, como prioridade, o domínio dos usos sociais da linguagem, efetivando uma real inserção e participação do aluno enquanto cidadão crítico, reflexivo, que tem voz e poder transformador da realidade social que o circunda.

Fundamentados nessa perspectiva teórico-metodológica, desenvolvemos situações didáticas e viabilizamos meio de divulgação da produção textual escrita do aluno na instituição escolar. Passemos ao tópico adiante, no qual discutimos o modo como os alunos dos cursos de Recursos Pesqueiros e de Química tiveram o direito à palavra, reconhecido como legítimo. E apresentamos os resultados ilustrados pelas produções escritas de alguns desses alunos.

3. As condições de produção da atividade escrita: *motivando os alunos a Alunos-Autores*

Neste item do artigo dedicamo-nos à descrição e análise das atividades mais recorrentes e representativas da nossa experiência com o projeto Aluno-Autor, as quais foram desenvolvidas nos 04 (quatro) bimestres letivos de 2012. Sabendo-se da inviabilidade da abordagem de todos os bimestres, em virtude da limitação de espaço própria a configuração do artigo, elencamos um

conjunto de ações e atividades efetivados principalmente no 1º e 4º Bimestres de 2012, já que são ilustrativos do momento inicial e final do projeto naquele ano letivo.

A fim de organizar didaticamente essa descrição e análise, esta parte do artigo está dividida em dois momentos, os quais focalizam: A sala de aula como um lugar de formação de Alunos-autores, na modalidade oral e escrita; e Situações didáticas para motivação e divulgação de Produções Escritas dos Alunos-Autores, no IFRN/Macau. Passemos, então, a apresentá-los.

3.1 A sala de aula como um lugar de formação de alunos-autores, na modalidade oral e escrita

Uma de nossas principais finalidades com esse projeto é promover condições de produção textual escrita motivantes para o alunado. Para que pudéssemos construir essas condições, um caminho que nos pareceu pertinente foi identificar o que eles gostam de ler, assistir, ouvir, conversar. Aplicamos, então, um questionário sobre o hábito de leitura, questionando-os sobre músicas, estilos musicais, programas de TV, livros, assuntos etc. preferidos. Em relação a esses itens, a maioria dos alunos respondeu com riqueza de detalhes, outros foram breves, objetivos, mas todos responderam.

Essas informações foram e são relevantes para, sempre que possível, mesclarmos o que nosso alunado gosta com outras possibilidades de gosto que a escola, nós, professores, podemos e devemos oferecer, apresentar. Desse modo, acreditamos contribuir para ampliação do horizonte de expectativas de nossos alunos em relação a vários âmbitos da vida social, enquanto apreciadores de músicas, estilos musicais, livros, programas de TV, filmes etc.

Além desses questionamentos, acrescentamos um item que perguntava sobre como eles mesmos avaliavam seu próprio desempenho tanto na modalidade escrita quanto na oral da linguagem. Julgamos esse item de extrema relevância para diagnosticar as fragilidades do alunado, não só em relação à escrita, mas à oralidade. Isso porque julgamos indispensável o desenvolvimento dessa habilidade também em sala de aula, por acreditarmos que quanto mais os alunos tiverem desenvoltura com a oralidade, mais as aulas poderão ser melhor aproveitadas: o aluno tem menos receio de solicitar explicação, de revelar dificuldades e de compartilhar aprendizados. Logo, torna-se crucial para a produtividade das aulas, para, inclusive, o ensino da escrita. Entre as respostas, predominaram: não gostava de escrever, sempre se dava mal na escrita, tinha muita dificuldade, não sabia escrever direito etc. Em relação à oralidade, a maioria também destacou ser um ponto fraco, por timidez, medo de se expor, ser ridicularizado etc.

Os resultados dessa sondagem foram fundamentais porque, a partir deles, conhecemos mais sobre gostos, fragilidades, anseios, dificuldades relativas ao ensino aprendizagem de nossos alunos. Tudo isso contribuiu para nos tornar mais sensíveis às escolhas de textos para discutir em sala de aula; assim como monitorar atividades tanto de escrita como de oralidade de modo a efetivar condições mais espontâneas. Monitorando, com mais rigor, a reação dos colegas diante dessas atividades, a fim de evitar e repreender qualquer manifestação que levasse a constranger, ridicularizar o outro.

Cientes dessa postura, dificilmente ocorreram foram protagonizadas situações de constrangimento em sala de aula, e, quando houve, os próprios alunos defendiam o colega, foco de comentários inconvenientes. Assim, cessava-se qualquer clima desagradável durante as aulas. Esse fato surtiu um efeito positivo, porque, com o tempo, um ou outro aluno extremamente tímido e calado passava a participar efetivamente das discussões, chegando a despertar na turma aplausos e expressões como “Quem era você, heim, fulano?!”; “Eita, você devia falar mais nas

aulas”. Com isso, constatávamos que uma parte de nosso trabalho, pensando nosso aluno como aluno-autor, estava se concretizando numa primeira instância: na instância da Oralidade.

Esse contexto revelava para nós que o Aluno-Autor estava começando a “criar voz” na sala de aula. Esse estágio de envolvimento dos alunos foi significativo para desenvolver mais essa habilidade da modalidade oral da linguagem. Além disso, foi determinante para prosseguirmos com o trabalho e redirecionar o processo de ensino-aprendizagem para o Aluno-Autor também “criar corpo” de texto escrito. Valendo ressaltar que esse redirecionamento não significa tão somente voltar-se para o ensino da escrita, fixando nele. As aulas prosseguiram/prosseguem alicerçadas no desenvolvimento de habilidades tanto da escrita quanto da oralidade. Esse deslocamento do foco na oralidade para a escrita, é feito neste artigo apenas a título de visualização de como o projeto foi de concretizando.

3.2 Situações didáticas para motivação e divulgação de Produções Escritas dos Alunos-Autores

Esse redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem consistiu na construção de situações didáticas nas quais os alunos escrevessem. Mas que tal atividade se desenvolvesse numa situação didática, em que os alunos estivessem mais motivados do que obrigados a fazê-la. Nesse intuito, passamos a pesquisar sobre textos (propaganda/resenha/notícia/capas de revista/reportagem etc.) com assuntos variados: política, educação, mídia, música, moda, sentimento, relacionamentos etc. que pudessem despertar a atenção, curiosidade; e também fossem um instrumento para reflexão sobre as pessoas, a vida e o mundo.

Baseados nisso, os textos-base para leitura, interpretação e produção escrita foram selecionados. Vale salientar que a atividade de produção escrita é uma das questões a serem respondidas na prova de Língua Portuguesa, composta por questões objetivas e uma discursiva. É especificamente na questão discursiva que os alunos se dedicam à produção de texto, cientes de que as produções escritas mais adequadas à proposta da prova poderão ser publicadas no Mural da Biblioteca ou utilizadas, em alguma atividade de Língua Portuguesa, para leitura e interpretação por parte de sua turma e/ou de outras salas.

3.2.1 Condições de produção textual escrita do 1º bimestre

O comentário a ser elaborado pelos alunos, no 1º Bimestre/2012, teve, como base, textos cuja temática envolveu o povo nordestino, e em situações de repercussão nacional. Para os alunos do Ensino Médio Integrado destacamos o resultado da pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil**, que evidenciava o índice de leitura nas diferentes regiões do Brasil, sinalizando o Nordeste como uma das regiões que está acima da média.

Esse resultado deveria ser relacionado com outros textos veiculados na prova: a canção *Nordeste Independente* (autor: Bráulio Tavares) e o caso Mayara Petruso, que veiculou em sites de relacionamento como Orkut, Twitter, Facebook etc., mensagens preconceituosas contra os nordestinos, como ilustra as imagens abaixo.



(Mensagens postadas por Mayara Petruso, respectivamente, no Facebook e no Twitter após o resultado da campanha eleitoral de 2010, quando foi eleita a presidente da república – Dilma Rousseff)

Esses textos foram utilizados, em sala de aula, para discussão e reflexão sobre a nossa responsabilidade ao se utilizar da linguagem em qualquer situação social, em qualquer meio de comunicação; evidenciando o fato de que também respondemos judicialmente por ‘atos’ de linguagem. Vimos, nessa polêmica, envolvendo uma estudante que se utilizou da linguagem (de ‘baixo calão’, inclusive) para afrontar, discriminar, desrespeitar outras pessoas, a oportunidade de promovermos um debate sobre os perigos que o uso irresponsável da linguagem pode causar.

A pertinência desse debate reside nos seguintes fatores: a maioria dos alunos são usuários efetivos de vários sites de entretenimento e relacionamento como os citados acima; a necessidade de alertá-los sobre a importância da linguagem como uma forma de expressão da nossa identidade e que, portanto, o nosso ‘dizer’ pode ilustrar o que somos, e pode nos levar a ser punidos judicialmente também. Além das mensagens mencionadas anteriormente, apresentamos a notícia/reportagem, veiculada pelo **G1 São Paulo/2012** sobre a condenação judicial da referida estudante, por crime de preconceito contra os nordestinos.

Após essas contextualizações, vejamos, abaixo, uma réplica da prova do 1º Bimestre, destinada aos alunos do Ensino Médio, nas quais evidenciamos os textos-base para a produção escrita dos alunos. São nas questões discursivas das atividades avaliativas dos bimestres, que podemos capturar uma situação comunicativa na qual os alunos efetivamente fazem uso da linguagem escrita, e ‘agem’ como autores. Quando fizermos alusão a atividades e/ou imagens referentes a questões objetivas, será com o intuito exclusivo de demonstrar outras situações comunicativas nas quais os textos dos alunos foram e são utilizados, ratificando seu lugar de autor na academia.

Segue, abaixo, portanto, a réplica da atividade escrita do 1º Bimestre/2012.

3.2.1.1 Primeira chamada de alunos-autores

Questão Discursiva

Questão 6 (0,0 a 50): Tendo em vista as considerações lidas sobre o caso Mayara Petruso e a discussão feita pelo eu-lírico da canção *Nordeste Independente*, leia o resultado da 3ª edição da pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil**, a fim de identificar a situação do Nordeste em relação às demais regiões do Brasil.

Penetração de leitura
Porcentagem de leitores em relação ao total da população (por região)

Média do Brasil
50% da população regional é formada por leitores

LEGENDA (POR REGIÃO)

- ABAIXO DA MÉDIA NACIONAL
- NA MÉDIA
- ACIMA DA MÉDIA

Região	Porcentagem de leitores
Norte	47%
Nordeste	51%
Centro-Oeste	53%
Sul	43%
Sudeste	50%

GI com.br

Fonte: Ibope Inteligência/Fundação Pró-livro

Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publicad_0/texto.asp?id=2834 Acesso em: 18 de maio de 2012 (Texto adaptado para fins didáticos)

Tal pesquisa foi lançada em Brasília, no dia 29 de março de 2012 e é considerada como o mais aprofundado estudo do mercado dedicado a conhecer o perfil do leitor brasileiro.

Após essa leitura, elabore um comentário crítico, direcionado à sociedade brasileira, com o objetivo de exercitar o seu Direito de Resposta, manifestando a sua opinião sobre o preconceito contra a região Nordeste (contra o povo nordestino), relacionando-o com o resultado dessa pesquisa.

(Questão discursiva a ser respondida pelos alunos do Ensino Médio no 1º Bimestre de 2012)

As situações didáticas construídas para minimizar a artificialidade da produção escrita dos alunos foram delineadas no âmbito de sala de aula (o momento de realização das provas bimestrais como uma situação didática, em que o aluno pode agir, por escrito, no meio escolar, pleiteando a publicação do seu comentário) e no âmbito da escola (o momento de visita à biblioteca como uma situação didática, em que os alunos podem experimentar a publicação e circulação social do seu texto).

A própria elaboração da prova representa uma situação comunicativa didaticamente produzida para se efetivar a escrita como prática social. Essa situação pode ser delineada a partir das condições de produção textual explicitadas para o aluno. Nessa prova está explicitada textualmente O QUE ESCREVER? Gênero textual Comentário//PARA QUEM? à Sociedade brasileira//e COMO? Posicionando-se criticamente sobre o preconceito contra a região Nordeste, por meio da Linguagem Escrita Formal. Somando-se a isso, há o fato de os alunos terem a informação, anteriormente à prova, do PARA QUE ESCREVER? Para veiculação em material impresso e publicação no Mural da Biblioteca e em Provas ou Atividades escolares// e do POR QUE ESCREVER? Porque a Biblioteca solicita a opinião da comunidade escolar sobre assuntos polêmicos da atualidade, para exposição pública. //Porque os comentários, publicados pela Biblioteca, irão constituir um banco de textos para elaboração de provas bimestrais e atividades escritas em sala de aula). Todas essas situações didáticas interligadas num propósito principal – agir também por meio da linguagem, como leitor/telespectador/internauta, formador de opinião, antenado com os problemas sociais de nosso país.

Para ilustrar um dos comentários escritos em 2012, selecionamos o comentário de uma Aluna-Autora do 2º ano do Ensino Médio. Tal comentário representa uma produção escrita que se destacou por efetivar, por escrito, o inter-relacionamento de textos variados para a construção de sua própria opinião.

3.2.1.2 Apresentação de uma das produções escritas dos alunos-autores em 2012

Partimos do indício de que os alunos têm algo a dizer (oralmente e também por escrito), tanto é que já o dizem (por escrito, vale salientar) espontaneamente em redes sociais, onde registram suas opiniões e comentam outras, concordando ou discordando de internautas amigos ou não. Refletindo sobre esse fenômeno que revela estarem os alunos frequentemente imersos socialmente em situações comunicativas da ordem do argumentar, opinar; delimitamos como gênero textual base para exercício escrito do aluno-autor, o gênero Comentário.

Ao longo dos 04 (quatro) bimestres de 2012, foram publicados, no mural da Biblioteca, um total de 46 comentários elaborados pelos alunos do IFRN/Macau. Passemos, então, a conhecer um desses comentários:

➤ **Comentário de um dos Alunos-Autores** *sobre os Retratos de Leitura no Brasil.*

A minha Palavra

Fabiola Villenna Costa
2 Ano do Ensino Médio/ Química/ 2012

Sabe-se que o Nordeste vem sendo tema de preconceito explícito na mídia, principalmente do Sul. O Brasil é um país com uma dívida externa altíssima e o Nordeste é uma região muito rica. Se um dia o Nordeste for separado do Brasil como a canção "Nordeste independente" afirma, "O Brasil teria de importar do Nordeste algodão, cana, ca². sal" mostrando que a região seria auto-suficiente, já o país continuaria dependendo dela.

Muitos dos relatos sobre esses conceitos pré-criados para com o Nordeste, dizem que

3 "nordestino não é gent⁴, fo Nordeste é seco, ruim e ingrato" ou até que são pess⁵. "burras" porém, não é o que diz um estudo realizado f e b Ibope inteligência em que o Nordeste aparece em 2º lugar em número de leitores. Sinceramente, Brasil, não sejamos tão "ignorantes". E as belezas do Nordeste? E as melhores universidades do país? E as produções alimentares? Acorda, Bra⁷. O Nordeste é tão verde e amarelo quanto todos vocês!

Podemos visualizar as marcas de autoria dessa aluna, a partir do modo como ela planeja o texto, adequadamente à situação comunicativa, atentando para os objetivos da proposta de produção textual (redigir um comentário, em linguagem formal, manifestando a sua opinião sobre o preconceito contra o Nordeste, relacionando-o com o resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – que explicita o Ibope Inteligência/ 2º lugar em número de leitores), para a especificidade do leitor (direcionado à sociedade brasileira – “Sinceramente, Brasil”/ “Somos tão verde e amarelo quanto todos vocês”), para as peculiaridades do gênero (Contextualiza e descreve o objeto a ser comenta/ faz a crítica ao que é mais significativo no objeto analisado) e do suporte (Mural da Biblioteca – elabora o texto de modo conciso, constando sua opinião e o resultado da pesquisa).

Além disso, a aluna assume o lugar de autora, quando define uma relação de intimidade com o interlocutor do seu comentário, tratando-o por vocês (O Nordeste é tão verde amarelo quanto todos vocês); quando faz escolhas de enunciados como “O Brasil teria de importar do Nordeste algodão, cana, caju... sal”, por exemplo. Percebemos que, entre as inúmeras possibilidades de seleção de um verso da canção *Nordeste Independente*, para ilustrar, em seu comentário, como essa região pode ser auto-suficiente, a aluna escolhe o verso que identifica o estado nordestino onde nasceu – o Rio Grande do Norte. A referência ao Sal, na canção, como uma das riquezas nordestinas, pode ter influenciado a aluna a utilizá-la para ressaltar a qualidade de seu estado, por ser um dos principais produtores e distribuidores do sal de cozinhar para todo Brasil. Somando-se a esse enunciado, a aluna escolhe ainda os seguintes trechos “O nordestino não é gente” e “O Nordeste é seco, ruim e ingrato”, para exemplificar discursos que marcam o preconceito com essa região, demonstrando o seu trabalho de extrair dos textos da prova fragmentos que corroborassem para a construção argumentativa de seu comentário.

Além disso, tomar decisões acerca dos recursos linguísticos e gráficos mais adequados à situação de interlocução (utiliza a linguagem formal e faz uso das aspas para demarcar citações que funcionam como argumentos de autoridade ou prova concreta (“O nordestino não é gente” – afirmativa que levou a uma estudante a responder judicialmente por preconceito); assim como para representar enunciados

ironicamente – “burras” e “ignorantes”). E, finalizando o texto, a aluna se utiliza das cores mais representativas da bandeira do Brasil (o verde e amarelo) para construir um efeito de sentido que integra de modo igualitário (Tão ... quanto...) a região Nordeste ao Brasil, pretendendo provocar, no leitor, uma atitude reflexiva da igualdade entre todos os cidadãos brasileiros.

A partir da leitura dessa Aluna-Autora é possível depreendermos mais algumas justificativas para defender a delimitação desse gênero textual para exercício da atividade escrita por parte dos alunos. Há o fato de se tratar de um texto relativamente curto, despertando mais o interesse pela leitura por parte dos transeuntes que passam pela Biblioteca do IFRN/Macau. E acrescentamos, ainda, a característica desse gênero em exigir do autor a atitude linguística de por, em evidência, o pensamento, a opinião, a personalidade de quem o produz. Exige o desenvolvimento de habilidades relativas à tipologia textual argumentativa/dissertativa, tão requisitadas por cursos, vestibulares que visam avaliar o desempenho linguístico e discursivo dos alunos. Isso, sem mencionar o fato de que rotineiramente, em situações diversas de formalidade e/ou informalidades da vida, em sociedade, somos levados a comentar ou a rebater comentários sobre uma diversidade de assuntos, fatos, comportamentos, pessoas etc.

➤ **Apresentação dos meios de publicação e veiculação das produções escritas dos Alunos-Autores** (*Mural da Biblioteca e Atividades/Provas Bimestrais*)



(Mural da Biblioteca – Temática “A Lei Seca”)

A fim de incentivarmos ainda mais o processo de amadurecimento do uso da linguagem escrita, explicamos, em sala de aula, que os comentários escritos que estivessem mais adequados à proposta de redação solicitada na prova, seriam publicados no Mural da Biblioteca do Câmpus e em atividades avaliativas de Língua Portuguesa. Destinamos ao mural Biblioteca e às provas bimestrais, a funcionalidade de socialização dos textos dos alunos para a comunidade acadêmica, como reconhecimento oficial dos Alunos-Autores.

Dito isso, verifiquemos, a seguir, o Mural da Biblioteca (Prof.^a *Deuselina Oliveira Alcântara*) com algumas das publicações dos alunos autores feitas ao longo do ano de 2012.

Aliado a esse suporte de divulgação dos comentários dos Alunos-Autores, acrescentamos um meio de veiculação desses textos no âmbito acadêmico – as Provas Bimestrais de Língua Portuguesa. Entre os comentários expostos no Mural, selecionamos alguns para integrar um dos textos-base das questões objetivas da prova. Os textos escolhidos passavam a ser objeto de análise e interpretação à luz do conteúdo trabalhado no Bimestre. A título de exemplificação, selecionamos, abaixo, a réplica de uma prova, em que há um comentário, como texto-base para responder a uma questão objetiva cujo foco é a leitura, análise e interpretação.

Vejam, portanto, o comentário de um aluno-autor do curso de Recursos Pesqueiros, que, com humor, percepção analítica e criatividade, exterioriza sua opinião sobre uma notícia publicada pela Veja, em que destaca o fato de Sandy ser a garota propaganda de uma cerveja, denominada Devassa.

Questões Objetivas

Questão 5: Felipe da Silva Lima (RP/2011) manifestou a sua opinião a respeito da notícia publicada na *Veja* ([online](#)) cujo destaque foi a repercussão do Anúncio de Sandy como garota-propaganda de cerveja. Leia os textos, a seguir, e responda:

veja Celebidades

30 de março de 2011

Título: anúncio

Anúncio de Sandy como garota-propaganda de cerveja cria onda de humor na internet

"SandyFacts" reúne gracejos dos tuiteiros sobre a cantora comportada e agora também "devassa"



Sandy ficou loira para promover a cerveja que não bebe: e embolsar um cachê de 1 milhão de dólares. (AGNews)

Disponível em: www.veja.abril.com.br Acesso em: 10 de dezembro de 2011.

Muito interessante essa propaganda, porque Sandy é considerada a garota santa do mundo das celebridades... E agora num anúncio de cerveja!? Acho que entendo a intenção da agência: a cerveja é tão boa que até uma cantora comportada pode 'virar' uma "devassa" ... Também com um cachê de 1 (um) milhão de dólares, até o próprio Santo desceria do céu e faria esse comercial!

Comentarista: Felipe da Silva Lima (RP/2011)

Sobre o comentário do aluno-autor Felipe Lima, podemos considerar que:

- parabenizou a ideia da agência, já que Sandy, como uma consumidora famosa do produto, tem o poder de influenciar o público.
- destacou a intenção da agência e, com humor, buscou justificar o porquê de a artista ter aceitado ser a garota propaganda.
- ressaltou o interesse financeiro da artista a qual, segundo ele, é capaz de qualquer coisa por 1 milhão de dólares.
- destacou apenas a brilhante ideia da agência que conseguiu chamar a atenção do público.

Nessa imagem, há o registro do comentário do aluno Felipe da Silva Lima em uma das questões objetivas do ano letivo de 2012. Vale destacar que Felipe foi um dos

primeiros alunos-autores do ano de 2011⁹⁶, e que se destacou por não se restringir a opiniões que qualificavam a atitude da cantora como certa ou errada (ora parabenizando-a ora recriminando-a), sem demonstrar uma reflexão, mais detida, das informações veiculadas na notícia.

Na ocasião da Prova discursiva, essa notícia foi apresentada na íntegra⁹⁷, e solicitava aos alunos um comentário no qual se posicionassem sobre o fato de a cantora aceitar fazer a propaganda de um produto que não consome. Dos 40 alunos do Ensino Médio, do curso de Recursos Pesqueiros, apenas Felipe fez menção, em seu comentário, de uma informação que aparecia discretamente, em letras menores, abaixo da foto da artista Sandy: *Sandy ficou loira para promover a cerveja que não bebe: e embolsar um cachê de 1 (um) milhão de dólares.* Tal percepção foi aproveitada no comentário, demonstrando uma atitude analítica e reflexiva do aluno em relação ao texto-base



Essas experiências de escrita compartilhadas no espaço escolar, por meio do mural da Biblioteca e das atividades avaliativas, resultaram no entusiasmo e orgulho dos alunos que passaram a ser reconhecidos e ser reconhecerem como autores. se depararem com seus textos publicados, e funcionando como objeto de leitura e comentários por parte dos colegas e da professora, pareceu-nos também contribuir para o reconhecimento desses sujeitos como autores.

Agora, passemos a etapa final desse relatório, em que apresentamos os documentos que oficializam a participação dos Alunos-Autores no projeto **Aluno – Autor: a Palavra também é sua.**

ETAPA 5: Apresentação do **Certificado** e do **Marcador de livro** entregue aos Alunos-Autores, ao final do ano letivo.

Com o intuito de deixarmos efetivamente registrado e oficializado o lugar de sujeito-autor do nosso alunado, cada Aluno-Autor recebeu um Certificado validado pelo projeto e pelo Câmpus Macau. Tal certificado, ilustrado abaixo, será incluído no histórico do aluno como reconhecimento de sua atividade autoral ao longo do ano de 2012.

4. Considerações finais

⁹⁶O Projeto Aluno-Autor foi criado em novembro de 2011, quando assumi as turmas de Ensino Médio do IFRN/Macau, em virtude da aprovação em concurso público para a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Em maio de 2012, o projeto foi aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN. Até o momento esse projeto segue em desenvolvimento independentemente de estar vinculado a um órgão financiador, porque é indissociável da perspectiva de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e Literatura que buscamos empreender em nossa prática pedagógica – uma perspectiva Social, Interacional e Discursiva.

⁹⁷ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/anuncio-de-sandy-como-garota-propaganda-de-cerveja-cria-onda-de> Acesso em: 19/10/2013

Na etapa final do projeto **Aluno-Autor**: a Palavra também é sua, promoveu a socialização das ideias e discussões feitas em sala de aula. As publicações no Mural da Biblioteca e nas provas despertaram nos alunos o sentimento de orgulho por saber que outros, além de seus colegas de sala, tiveram acesso a seu texto. Tornou-se comum, pelos corredores da escola, enunciados como: “Eita, olha o texto de Xxx na PROOVA!!”; “Lendo assim, até parece gente! Ficou ótimo!”; “Nem parece que foi Yyy... ARRAZOU”, “Aaahh, professoora!!! Eu já faço a prova pensando em ser aluno-autor... Agora eu consegui!!”; “Tu também é aluno-autor, cara? Aperte aqui! (Entre sorrisos e aperto de mão)” etc.

O modo como os alunos vivenciam a atividade gera uma expectativa sobre quando os seus textos poderiam aparecer no Mural, para ser apreciados não só pelos colegas, mas pela comunidade acadêmica. Tanto que, quando comentamos a eventual probabilidade de alguns alunos serem dispensados da produção textual da prova devido ao desempenho satisfatório em outras atividades escritas, houve a recusa da proposta. Os alunos mais motivados queriam ter a possibilidade de seus textos serem escolhidos para publicação no Mural ou em Prova.

Avaliamos que um dos objetivos primordiais do projeto Aluno-Autor foi sendo concretizado: o alunado se apropriar da Palavra, com a convicção que de ela também é sua. Constatamos não alunos que discorrem sobre um tema, mas Alunos-Autores que manifestam, por escrito, suas opiniões, convicções, com personalidade, com autoria. Essa experiência revelou-nos que é indispensável possibilitar, na sala de aula, situações didáticas que propiciem a apreciação do texto do aluno, reconhecendo-o como autor. Assim torna-se mais ‘alcançável’ o desafio de se efetivar, no meio escolar, o ensino da escrita como prática social.

Referências

- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. *Perspectiva*. Florianópolis. V. 20, n. 01, p. 23-47, jan./jun., 2002.
- BRASIL (2000). PARÂMETROS EM AÇÃO: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA - 3º E 4º CICLOS. MÓDULO I (2000). BRASÍLIA: MEC.
- FREITAS, M. T. BAKHTIN E A PSICOLOGIA. IN: FARACO, C.(ORG.). DIÁLOGOS COM BAKHTIN. CURITIBA, PR : ED. DA UFPR, 1996.
- GERALDI, J. W ET AL. APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS. 3ª ED., V. I, CORTEZ: SÃO PAULO, 2000. P. 17-22
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998, p. 09-40.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: 3º E 4º CICLOS. BRASÍLIA: MEC, 1998.
- INTERMÉDIO. CADERNOS CEALE. VOL. III, ANO II, OUTUBRO DE 98.

EM BUSCA DE UMA SALA DE AULA MAIS AFRO-BRASILERIA: O JORNAL ESCOLAR COMO SUPORTE E PROPOSTA PEDAGÓGICA⁹⁸

Wanessa Denyelle Sousa GOMES (UEPB)⁹⁹

Resumo: Neste trabalho analisaremos o jornal escolar Afrocultura com o objetivo de discutir a abordagem intercultural do processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa sob a luz da temática afrodescendente. Como objetivos específicos, procuramos promover uma abordagem curricular transversal por meio dos gêneros textuais utilizados, e, através de gêneros textuais jornalísticos, incentivar a produção textual escrita dos alunos. O jornal escolar foi produzido pelos alunos do projeto “Literatura e afrodescendência: o que há por trás disso?”, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implantado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). As atividades analisadas foram desenvolvidas em forma de curso na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand, localizada em Campina Grande, durante o ano letivo de 2011. Esse artigo será um recorte dessas atividades. O jornal escolar surgiu como oportunidade dos alunos mostrarem parte do trabalho realizado durante o curso e também de dialogarem com a comunidade escolar, visando discutir a importância da educação que coloca em evidência o negro brasileiro, contribuindo, portanto, para o debate que busca repensar a importância desses cidadãos para a formação da cultura brasileira e, assim, tentar eliminar os estereótipos existentes em torno deles. Desse modo, aliando a temática afro descendente ao ensino/aprendizagem dos gêneros textuais, desenvolvemos um trabalho na aula de língua portuguesa que conseguiu transformar o gênero textual em um eficiente objeto de ensino. Nossos alicerces teóricos são os estudos realizados por Antunes (2003), Buzen e Mendonça (2006); Amâncio, Gomes e Santos Jorge (2008); Faria e Zanchetta (2002) e Freitas (2007). Além dos documentos oficiais, que permitem a união entre teorias e práticas educacionais pertinentes para o acesso a uma educação relevante na vida social do educando.

Palavras-chave: Ensino. Afrodescendência. Cidadania. Gêneros textuais. Jornal escolar.

1. Introdução

Nas últimas décadas, as discussões em torno das minorias étnico-raciais foram impulsionadas em diversas áreas do saber humano. Em razão de a sociedade ter seguido sempre as regras e preceitos ditados por indivíduos brancos, mais especificamente homens ricos e brancos, as outras parcelas sociais ficaram submissas à ideologia dominante. Para lutar contra essa situação de sujeição as minorias começaram a reivindicar por direitos iguais. Assim, questões referentes à população negra, historicamente marginalizada, precisam ser debatidas para que haja uma mudança de consciência social e de respeito à diversidade em relação aos afrodescendentes, pois, assim, haverá uma diminuição de preconceitos e estereótipos mantidos em torno da figura do afro-brasileiro.

⁹⁸ Este trabalho foi feito sob orientação da Prof^a Ms. Magliana Rodrigues da Silva – UEPB.

⁹⁹ Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Dessa forma, o ambiente escolar se mostra bastante propício para a discussão dessas questões, uma vez que seus integrantes encontram-se na fase de formação de opinião e de identidade. Pensando nessas questões, foram elaboradas as leis federais nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional para incluir, obrigatoriamente, no currículo oficial da Rede Pública de Ensino, a temática “História e Cultura afro-brasileira e indígena”. Dentro dessa perspectiva, Irandé Antunes afirma que “o ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente” (ANTUNES, 2003, p. 15). O presente trabalho visa responder a seguinte questão: a educação, enquanto processo de desenvolvimento humano, pode promover um ensino democrático das diferenças através das aulas de português?

Com base nesta questão, este trabalho tem como principal objetivo promover uma abordagem intercultural do processo de ensino e da aprendizagem de língua portuguesa sob a luz da temática afrodescendente, além de incentivar o processo de relações étnico-raciais e construir uma proposta educativa baseada no respeito à diversidade cultural. Como objetivo específico, procuraremos estabelecer uma abordagem curricular baseada na transversalidade por meio dos gêneros textuais utilizados no projeto “Literatura e afrodescendência: o que há por trás disso?”¹⁰⁰, que foi desenvolvido em forma de curso na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand, localizada em Campina Grande, com a participação de alunos do ensino médio. As atividades foram iniciadas em agosto e finalizadas em novembro de 2011. O projeto é uma iniciativa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implantado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Acreditando que os gêneros textuais assumem um papel comunicativo nas situações sociais em que são enunciados, buscando promover o diálogo, selecionamos gêneros textuais que permitem amplas discussões sobre a temática do afro-brasileiro; que abarcam as reflexões feitas sobre o tema; e que permitem que os alunos se coloquem como protagonistas tanto no processo de recepção quanto no de produção do texto, a fim de promover uma prática escolar situada, como sugerem Bunzen e Mendonça (2006). Portanto, optamos por trabalhar com os gêneros textuais artigo de opinião e entrevista, tendo em vista a atividade final do curso, que era de construir e lançar um jornal escolar, visto que, enquanto suporte, abarcaria os textos produzidos durante o curso.

A pertinência desse trabalho reside na reorganização do ensino de língua portuguesa, valorizando a interação da linguagem falada, lida ou escrita, em busca de uma educação que promova a integração da diversidade, que direcione o desempenho escolar ao respeito à igualdade de direitos e saberes, bem como considere o ensino direcionado às diferenças étnico-raciais do nosso país. Como ancore teórico, recorreremos aos estudos de Antunes (2003), Buzen e Mendonça (2006), Freitas (2007); Munanga (2009) e Faria e Zanchetta (2002).

O eixo estruturante deste trabalho são as práticas de ensino voltadas para língua portuguesa, partindo da perspectiva pedagógica apresentada na Lei de Diretrizes e

¹⁰⁰ O projeto “Literatura e afrodescendência: o que há por trás disso?”, foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Apesar de o nome do projeto ser “Literatura e Afrodescendência: o que há por trás disso?”, nós também aplicamos sequências didáticas referentes à língua. Nosso objetivo era dar enfoque ao trabalho com a língua portuguesa englobando as áreas de língua e literatura, para inserir a temática do negro brasileiro, de forma que os alunos tivessem o maior contato possível com o tema principal do projeto: a afrodescendência.

Bases, que recomendam o “planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques e integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização” (OCM, 2006, p. 9), com o objetivo de promover um ensino voltado às várias habilidades que o educando necessita desenvolver durante o ensino médio, como a oralidade, a escrita e a leitura, tendo como ponto de partida relatos de experiências e sequências didáticas trabalhadas durante o segundo semestre do projeto “Literatura e afrodescendência: o que há por trás disso?”. Com o respaldo dos documentos oficiais, uniremos teorias e práticas educacionais pertinentes para o acesso a uma educação relevante na vida social do educando.

2. Gêneros textuais e práticas de ensino em prol de uma educação interativa

Tendo em vista que a escola deve favorecer um “contato mais positivo do aluno com a língua que ele estuda, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler mais adequada e completamente” (ANTUNES, 2003, p. 13), optamos trabalhar com os gêneros textuais, os quais permitem o desenvolvimento de várias habilidades dos discentes, como a argumentação, a oralidade, a escrita e a leitura. Assim, ao tornarem-se autores de gêneros textuais, os alunos percebem como estão cercados pelos textos e como eles são importantes para a vida social.

A discussão sobre gêneros textuais invadiu o âmbito escolar e acadêmico rapidamente nos últimos anos. Nas escolas, os professores fazem, ou tentam fazer, um trabalho sustentado nos diversos gêneros textuais presentes na sociedade. Nas universidades, essas práticas pedagógicas aplicadas nas escolas, nos diversos níveis de ensino, tem se tornado objeto de discussão e reflexão, ao mesmo tempo em que são criadas novas metodologias de aplicação dos gêneros textuais ao ensino de língua portuguesa. Antunes (2003) é uma das autoras que propõem uma nova abordagem dos gêneros textuais na sala de aula e apresenta implicações metodológicas para a prática de ensino sob a perspectiva interacional da linguagem, que leve o aluno a compreender a relevância do que está aprendendo e possa adequar o seu discurso de acordo com os usos sociais da língua. Isso é evidenciado quando a autora diz:

a fala, a escuta, a escrita e a leitura de que falo aqui são necessariamente de textos; se não, não é linguagem. Assim, é nas questões de produção de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, *é o usada língua- que apenas se dá em textos-* que deve ser o *objeto-* digo bem, *o objeto-* de estudo da língua (ANTUNES, 2003, p. 111, grifo da autora).

Logo percebemos a necessidade de trabalhar e produzir textos reais, que façam parte do cotidiano dos discentes, e das mais diversas tipologias, desde que promovam o diálogo entre os sujeitos, e não textos escolarizados, a exemplo das redações, que têm como objetivo cumprir uma atividade escolar de apontamento, observação e correção de regras, e não o desenvolvimento do papel social de comunicar. Com a mudança de foco para os gêneros textuais, podemos favorecer os eixos que estruturam o conhecimento de modo a contemplá-los de forma funcional, com objetivos definidos e de caráter

interacional, possibilitando a comunicação entre o aluno e a sociedade, a exemplo dos gêneros como o artigo de opinião e a entrevista.

Dessa forma, o uso dos gêneros textuais garante uma formação que focaliza o exercício da cidadania, compreendendo que, ao trabalhar com textos que fazem parte do dia a dia do aluno, o professor contribui para a reflexão não só da língua como também da sociedade em que este aluno está inserido e colabora para a construção da identidade social que preza pela interação com o outro.

No artigo de opinião a habilidade argumentativa escrita de um aluno é desenvolvida e há também um reflexo disso em sua argumentação oral, uma vez que ele saberá organizar melhor suas ideias e opiniões. Da mesma forma, ele se tornará um leitor mais crítico, mais seletivo em relação aos assuntos que realmente lhe interessam, assim, “dominar as estratégias argumentativas não somente auxilia o produtor do discurso como também o leitor, pois permite-lhe fazer uma leitura crítica do texto, propicia que ele acompanhe o seu desenvolvimento e se desvencilhe de eventuais simulacros discursivos” (BARROS, 2011, p. 8). Desse modo, o trabalho com o gênero artigo de opinião exercita a habilidade de leitura e de escrita, desenvolvendo habilidades necessárias para o cotidiano social desse aluno.

Por ser um “texto jornalístico interpretativo e opinativo que desenvolve uma ideia ou comenta um assunto a partir de determinada fundamentação” (FARIA e ZANCHETTA, 2002, p.63), o artigo de opinião norteia um trabalho mais dinâmico e renovado do ensino de língua portuguesa, visto que, por ser um gênero interpretativo e opinativo, exige conhecimento prévio sobre o assunto a ser dissertado, cabendo ao professor levar, para a discussão em sala de aula, textos que abordem determinada temática, desde os textuais, como os próprios artigos de opinião, bem como entrevistas, matérias jornalísticas, reportagens, notícias.

Levar para a sala de aula um gênero textual que se fundamenta na exposição de opinião sobre determinada temática, em que é de extrema importância o encadeamento lógico da ideia defendida ao longo do texto, que tem o objetivo de convencer e a persuadir outrem a partir de um posicionamento claro, objetivo, coeso e coerente, não só dinamiza a metodologia de ensino, como também motiva o exercício da escrita e da oralidade argumentativa, fomentando uma educação que forma um sujeito dono do seu discurso e apto a exercer seu papel de cidadão nas mais diversas esferas da sociedade.

Um dos objetivos expostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é o de possibilitar a compreensão crítica dos vários gêneros discursivos com os quais o cidadão lida no seu cotidiano. E a entrevista é um desses gêneros, que, por ser uma atividade que está presente nos meios midiáticos mais diversos e populares, torna-se de fácil acesso, além de não ser totalmente desconhecida do universo dos educandos. Texto primordialmente oral, o principal objetivo da entrevista é informar os espectadores/ouvintes/leitores a respeito de determinado assunto ou fazê-los conhecer a opinião de uma determinada pessoa. Pode ser veiculado na televisão, rádio, internet ou em revistas e jornais, no caso das entrevistas escritas. Possui várias subdivisões: entrevista jornalística, médica, científica, de emprego, entre outras, cujas funções são distintas, mas tem em comum o fato de se organizarem em forma de perguntas e respostas.

Vários aspectos da entrevista podem ser explorados em sala de aula, e a linguagem é a principal delas, pois esta varia de acordo com o público a que se dirige, oferecendo a ampla possibilidade de trabalhos comparativos entre diferentes textos, focando no público, na linguagem utilizada ou nos objetivos os quais se destina a

cumprir. Outro aspecto diz respeito à disposição gráfica, proporcionando uma análise tanto estrutural quanto semiótica, pois geralmente apresenta foto do entrevistado e destacam-se as respostas e perguntas de modo a identificá-las claramente na página, induzindo o leitor a uma leitura prévia do tema em questão.

Antes de ser publicada em revistas ou jornais escritos, ela é feita de forma oral e, só depois, transcrita. Na passagem da linguagem oral para a escrita, quase sempre são realizadas modificações nas falas originais, ou seja, elas são retextualizadas. São eliminadas marcas de oralidade (hesitações, falsos começos, repetições,) e marcas de interação (comentários do ouvinte, sobreposições, pausas,) tanto das respostas quanto das perguntas. Este é sem dúvida, mais um viés a ser trabalhado, pois levará o aluno a perceber tanto as especificidades da linguagem oral quanto a da escrita, dando ao professor a oportunidade de desmistificar a ideia de que a fala é um “lugar de espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até de descuido em relação às normas da língua padrão” (ANTUNES, 2003, p.99); e mostrar que tanto o texto falado quanto o escrito pode ser mais ou menos formal, mais ou menos planejado, uma vez que o nível de formalidade de um texto depende do contexto ao qual um dos dois está sendo inserido.

Diante do que já foi exposto, percebemos que, ao optar por determinado gênero textual, ou selecionar o texto que será utilizado com a turma, os fatores determinantes serão os objetivos que o professor almeja alcançar com essa aula e quais estruturantes do conhecimento ele pretende explorar, pois as possibilidades de atividades apresentam-se de acordo com o gênero textual escolhido, podendo proporcionar uma aula dinâmica e voltada para a aprendizagem do domínio ativo, crítico e contextualizado das variedades que a língua portuguesa oferece.

2.1. E onde publicar as produções textuais dando um objetivo à escrita?

Suporte e não gênero textual, o jornal é um veículo de comunicação que informa as pessoas sobre acontecimentos locais, nacionais e/ou mundiais, e contém vários gêneros, os chamados gêneros jornalísticos, como notícias, reportagens, editoriais, entrevistas, artigos de opinião, propagandas, anúncios publicitários, etc. Podendo também carregar outros gêneros dependendo do tipo. Por isso, o jornal também é denominado, por alguns estudiosos, de hiper-gênero, como no caso de Bonini (2008).

O jornal é um meio de comunicação popular que proporciona ao leitor o contato com diversos temas, problemas, opiniões, situações, comentários, que estão de acordo com a tipologia apresentada, fornecendo um amplo material para o ensino da língua portuguesa baseado na proposta pedagógica dos gêneros textuais. Além de estudar os gêneros que estão presentes neste suporte, os alunos perceberão a relevância de tais textos para sua vida, uma vez que aprendem que cada um tem um objetivo a ser cumprido e uma necessidade específica, e que o texto é uma forma de comunicação e interação entre o sujeito e a sociedade. Quando o jornal é utilizado como um suporte para o que é produzido em sala, o educando vive essa experiência comunicativa de forma plena.

O jornal deve ser apreciado como um espaço de expressão dos assuntos que interessam aos alunos, permitindo que eles exponham suas próprias palavras, tornando públicas suas opiniões e inquietações para que percebam que a formação adquirida na escola os tornam autores do seu próprio discurso, pois o jornal:

Propicia a libertação da palavra dos alunos, a descoberta da própria identidade, valorizando sua autonomia. Capacita-o a intervir na realidade, ao aprender a ler criticamente o jornal, pois, para produzi-lo, é preciso aprender a diferença entre *opinião* e *notícia*; cria o hábito da pesquisa e da comparação de diferentes fontes para apresentá-las no texto, reforçando assim o espírito crítico (FARIA; ZANCHETTA, 2002, p. 142).

Sendo assim, o trabalho de produção de um jornal, dentro de um contexto escolar, deve promover a interação com a linguagem, fazendo com que o aluno compreenda a importância dos atos comunicativos; incentivar a leitura do texto jornalístico; proporcionar um trabalho coletivo; emitir a identidade dos alunos nessa atividade; fomentar o desejo de ser “lido”; e desenvolver as habilidades necessárias para a formação de um sujeito letrado, através da interdisciplinaridade proporcionada pela atividade do jornal escolar, formando não só alunos, mas cidadãos.

3. Ensino democrático das diferenças: em busca de uma sala de aula mais afro-brasileira

Nos últimos anos, discussões reforçaram a necessidade de se estudar as questões que cercam o afro-brasileiro. Uma dessas propostas está no Conselho Nacional de Educação CNE 03/2004 e resolução CNE 01/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ao contemplarem o ensino da diversidade cultural, essas diretrizes contribuem para uma educação que se apoia no princípio da consciência social e respeita as diferenças étnico-raciais do nosso país, amparando-se no princípio da igualdade de direitos, permitindo, assim, o exercício de uma educação inclusiva que respeite o outro em suas especificidades e incentivando o debate sobre as questões raciais dentro do contexto nacional.

Quando surge a lei federal nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, incluindo, obrigatoriamente, no currículo oficial da Rede Pública de Ensino, a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, percebemos o quão importante é refletir sobre a questão racial que envolve a população brasileira, que, por sua vez, conhece a sua origem apenas pela ótica que privilegia a elite branca, justificando, assim, a urgência de uma educação afirmativa, pois:

a partir do momento em que o universo escolar passar a tratar cientificamente da história do Continente Africano, de seus países e respectivamente matrizes étnico-culturais; do sequestro e da venda clandestina de negros africanos para o trabalho escravo no Brasil; dos processos ideológicos de construção das categorias de raça e cor que sustentam a prática do racismo, bem como dos complexos psicológicos que permeiam o imaginário sociocultural brasileiro, a educação nacional será de fato, um palco no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade e interação de

saberes e respeito às diferenças (AMÂNCIO; GOMES; SANTOS JORGE, 2008, p. 35).

Dessa forma, os alunos saberão que dos povos marginalizados surge uma cultura que busca reconhecimento. Para alcançarmos essa igualdade, os educadores precisam tomar consciência de que esse tipo de mudança na grade curricular em prol de uma revisão histórica dos povos africanos e afro-brasileiros resulta numa reorganização social.

Sendo assim, a educação, ao colocar em evidência essa temática, contribui para o debate acerca de como repensar a importância do povo negro para a formação da cultura brasileira e, assim, tentar eliminar os estereótipos existentes em torno deles. Essa imagem negativa do negro como “sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica” (MUNANGA, 2009, p. 24) precisa ser desconstruída, e a escola é o lugar mais adequado e eficaz para que isso ocorra, pois, propondo em sala de aula a igualdade que ultrapassa a ideia de tolerância e fundamenta-se no respeito ao cidadão diante de suas especificidades culturais, ela contribui favoravelmente para que o pensamento humano evolua.

E esta é uma das tarefas do professor, ser um educador multicultural, que não perpetue os preconceitos no ambiente escolar e que não reproduza a ideologia dominante. Ao contrário, o educador consciente é aquele que faz com que o aluno veja além do valorizado socialmente para que haja um abalo na estrutura ideológica dominante e, assim, ocorra a valorização de outras culturas.

3. Análise dos dados

As sequências didáticas sobre artigo de opinião tiveram como finalidade principal incentivar as práticas de linguagem por meio da ampliação da argumentação dos alunos, tanto na escrita quanto na oralidade, e também estimular a discussão sobre a temática das cotas raciais nas universidades federais do Brasil, por se tratar de uma temática que exige uma postura opinativa.

Diante das limitações com relação à leitura e da pouca intimidade que a turma demonstrou ter com a escrita no início da aplicação da sequência didática, percebemos o progresso conseguido, mesmo reconhecendo a fragilidade dos textos, que ainda estão distantes dos moldes de um autêntico artigo de opinião. Porém, reconhecemos que muito já foi feito, e que depois dessas atividades houve uma diminuição da aversão com relação à escrita e à leitura de textos não literários, e a turma passou a conhecer, debater e opinar de forma coerente sobre o tema.

Durante a aplicação da sequência didática, a turma demonstrou baixo nível de leitura e escrita, o que nos obrigou a trabalhar minuciosamente as etapas que levam à produção textual, como leitura, discussão da temática, escrita e reescrita. Para promover um avanço nesse sentido, a quantidade de aula foi adequada de acordo com as necessidades que a turma apresentava.

De forma geral, percebemos que os alunos tiveram desempenhos diferentes, mas não menos satisfatórios dentro do que traçamos como objetivo para a turma, escrever um texto opinativo, claro, coerente, sem contradição de ideias e que não fugisse ao tema proposto.

Durante o processo de ensino/aprendizagem, fomos cautelosos com relação às exigências, uma vez que, a turma afirmou nunca ter escrito um artigo de opinião. Acreditamos ser essa a principal razão de demonstrarem bastante dificuldade durante a escrita. Toda a aplicação dessa sequência didática foi um processo de superação, pois a turma tinha um baixo índice de leitura e escrita, o que nos levou a repensar tanto as estratégias de ensino quanto os níveis de cobrança a serem exigidos.

No módulo seguinte os alunos tiveram contato com entrevistas orais e escritas, formais e informais, a fim de perceberem as diferenças quanto aos aspectos apresentados em sala de aula. Este trabalho de análise incentivou o desenvolvimento de habilidades ligadas ao ato comunicacional, como construção de discursos e adequação da linguagem, além de contribuir para compreensão dos aspectos estruturais específicos desse gênero. As atividades como a elaboração de perguntas, elaboração do perfil, produção e discussão dos textos serviram como preparação para a entrevista que eles realizariam para compor o jornal. O corpo discente sabia que a entrevista, assim como os outros gêneros, não seria apenas uma atividade para comprovar seu aprendizado em sala de aula, mas que seus textos iriam ter uma funcionalidade, pois seriam lidos por outras pessoas. Esse fato fez com que eles se dedicassem ainda mais à realização das atividades.

Ao término da entrevista oral, houve a retextualização e a edição das respostas e ao final deste módulo, notamos uma evolução na oralidade e na escrita da turma. Muitos alunos perderam a timidez em falar para o restante da sala, o que era comum no início do curso, uma vez que tinham vergonha em emitir qualquer opinião. No momento da entrevista, eles se mostraram seguros ao fazerem as perguntas para o entrevistado, e a desenvoltura como entrevistadores melhorou consideravelmente. Outra evolução perceptível foi com relação à escrita. Neste módulo, os jovens tiveram contato com as mais diferentes etapas e formas de produção textual, desde a elaboração do perfil do entrevistado, até a transcrição e retextualização de uma entrevista. Sendo assim, passaram por várias formas de exercitar a escrita e, através de correção e orientação, atingiram um nível satisfatório proposto para essa atividade.

A próxima etapa de atividades foi a elaboração do jornal escolar, a escolha do nome do suporte e das seções, que foram escolhidos democraticamente entre os alunos, de acordo com o critério de votação. Dois alunos sugeriram dois nomes: “Só Negros” e “Afrocultura”. A turma optou pelo “Afrocultura” afirmando que seria o nome que melhor expressaria o que eles aprenderam durante o curso: tanto a história do afrodescendente quanto a sua cultura, que, em várias situações, perceberam estar mais próxima deles do que imaginavam.

Em seguida os alunos selecionaram os textos que integraram o jornal escolar. Na conclusão dessa atividade, percebemos a grande responsabilidade com que os alunos cumpriram suas tarefas, pois ao argumentarem sobre suas escolhas, deixaram claro que selecionaram o que melhor expressaria o trabalho feito durante o curso.

O lançamento do jornal e a exposição “Fui à feira e achei arte”, foi feito no último encontro do curso. O evento foi aberto a todos os estudantes e funcionários da escola. Os alunos do “Literatura e afrodescendência: o que há por trás disso?” ficaram responsáveis por apresentar tanto as fotos quanto o jornal. Cada visitante recebia um exemplar do jornal, no qual podia ver os resultados dos trabalhos desenvolvidos no curso, enquanto os alunos explicavam desde o surgimento da ideia do Jornal, processo de seleção de textos, até a divisão de tarefas de cada equipe.

Figura 1 – Primeira página jornal Afrocultura



Figura 2 – Primeira página jornal Afrocultura



Fonte: Acervo Pessoal

Com esta atividade, os alunos reconheceram a funcionalidade social do jornal na prática: perceberam as suas condições de produção e de circulação. Isso foi muito importante, visto que, na maioria das vezes, em sala de aula, os professores só expõem a teoria sobre o gênero textual trabalhado e, quando escrevem o texto, têm pouca ou nenhuma aplicabilidade. Neste sentido, como afirmam Faria e Zanchetta (2002, p. 141),

o jornal escolar se apoia não só no conhecimento da imprensa escrita, como em uma atitude crítica a seu respeito, a ser desenvolvida durante os trabalhos de elaboração do jornal escolar. Por outro lado, considerando-se que os jornais, pela sua própria natureza, abordam um amplo leque de assuntos e, para isso, também apresentam uma grande diversidade de textos, ele é um dos instrumentos ideais da interdisciplinaridade.

O trabalho de produção e divulgação do jornal escolar exigiu dos alunos e professores uma postura dinâmica e interdisciplinar, proporcionando uma tarefa coletiva que envolveu alunos e professores com o objetivo de promover a comunicação entre os jovens e a comunidade escolar.

4. Considerações finais

Acreditamos que o trabalho desenvolvido no curso “Literatura e afrodescendência: o que há por trás disso?” contribuiu decisivamente para a formação dos alunos, tornando-os cidadãos mais conscientes da constituição do povo brasileiro, capazes de respeitar as diferenças étnico-raciais da nossa sociedade. Assim, é possível formar na escola agentes multiplicadores da luta contra preconceitos e da valorização cultural baseada na diversidade.

Partindo destas questões, este trabalho teve o seu principal objetivo alcançado, pois, a partir da abordagem intercultural no processo de ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, sob a luz da temática afrodescendente, incentivamos as relações étnico-raciais e, junto com os alunos da escola Assis Chateaubriand, conseguimos colocar em prática uma proposta educativa baseada no respeito à diversidade cultural. Os alunos demonstraram uma grande identificação com o trabalho que foi proposto. Percebemos, a cada aula, o aumento gradativo da dedicação, da curiosidade e da determinação em ler, escrever e discutir textos que denunciassem, questionassem ou revelassem a condição social do cidadão afro brasileiro.

Nosso objetivo específico de estabelecer uma abordagem curricular baseada na transversalidade, por meio dos gêneros textuais, também foi alcançado. Os alunos tiveram contato com artigos de opinião, entrevistas, reportagens, poemas, filmes, além de se exporem aos mais variados tipos de dinâmicas. Essa metodologia trouxe informação, entretenimento e dinamicidade para as aulas, resultando em uma nova maneira de os alunos verem as aulas de português.

A experiência adquirida por meio desse curso foi determinante para a nossa formação profissional, uma vez que nos permitiu conhecer a dinâmica de uma sala de aula, bem como as demais extensões do universo escolar. Nossa atuação docente no projeto proporcionou um enriquecimento que contribuiu decisivamente para um olhar mais sensível, esperançoso e dinâmico para a sala de aula. Compreendemos o quão importante é o nosso papel e professor, para incentivar o aluno a buscar pelo conhecimento, sentir orgulho por um trabalho realizado, e no desenvolvimento das mais variadas habilidades. Percebemos também, que quando esse trabalho é feito de forma responsável, consciente do papel social, e em conjunto com toda a comunidade escolar, os resultados acontecem mais rápido e são mais duradouros, ocasionando a mudança de vida em todos os envolvidos nesse processo.

Acreditamos que esse trabalho serviu como ponto de partida para uma atuação docente voltada para o compromisso de formar um sujeito autor do seu discurso, um cidadão que compreenda que a língua portuguesa é viva e está a sua disposição para as atividades sóciointerativas.

Referências

AMÂNCIO, Iris Maria C.; GOMES, Nilma L.; SANTOS JORGE, Mirian Lúcia. **Literaturas**

africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARROS, Genize Molina Zilio. **Ideologia e argumentação no artigo de opinião.**

Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/50_Genize_MZB.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2011.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2006, p. 56-69.

_____. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, Básica, 2000.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, Secretariada Educação Básica, 2006.

BUZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (org.) **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CUNHA, Robério Davi Borges; COSTA, José Carlos. **A cultura afro-brasileira em sala de aula: uma abordagem acerca da lei 10.609/2003.** Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/view/13503/7662>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2007.

FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FREITAS, Fernanda Isabela Oliveira .**Gêneros textuais no ensino médio**: uma proposta didática com o artigo de opinião. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2007. Dissertação de Mestrado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**: atividade de retextualização. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO NOTÍCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA

Wilma de Araújo Nascimento BARROS (UFAL)¹⁰¹
Flávia Colen MENICONI (UFAL)¹⁰²

Resumo: Esta pesquisa foi realizada com alunos do nível básico de língua espanhola, do Projeto de Extensão Casas de Cultura no Campus (PCCC), do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O foco da investigação foi analisar as diferentes percepções e argumentações produzidas por esses alunos em textos escritos, no gênero notícia. Para tanto, foi desenvolvida a análise de um corpus de 22 produções escritas, após o desenvolvimento de uma experiência didática de leitura e discussões sobre as diferentes temáticas abordadas em sala de aula. A pesquisa, ainda que esteja em sua fase inicial, permite observar que, quando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras contempla o desenvolvimento da argumentação e criticidade, o aluno age de maneira mais consciente em relação ao seu papel na sociedade e as aulas se tornam mais produtivas e participativas. Além disso, as propostas de leitura e discussões sobre diferentes temas argumentativos levaram os alunos a se posicionar mais e melhor diante dos temas contemplados. Assim, observa-se que trabalhar com o gênero notícia em sala de aula pode tanto contribuir para a aprendizagem de aspectos linguísticos referentes ao idioma, como também estimular o desenvolvimento do pensamento e reflexão diante do mundo.

Palavras-chave: Produção escrita. Gênero notícia. Ensino-aprendizagem.

1. Introdução

Compreende-se que a habilidade de escrever é uma das tarefas mais difíceis para o estudante, já que requer o uso de conhecimentos das regras gramaticais do idioma e de estratégias para desenvolvimento das ideias em um texto. Para tanto, é de fundamental importância realizar escolhas adequadas de elementos linguísticos e discursivos do idioma estudado. Como instrutora de língua espanhola do Projeto Casas de Cultura no Campus, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), venho percebendo que os alunos que estudam o idioma não têm o hábito de escrever em língua materna.

A dificuldade em relação à escrita em língua portuguesa influencia diretamente na qualidade da elaboração de textos em língua espanhola. Essas dificuldades variam desde o desconhecimento de regras linguísticas do idioma, como também de mecanismos de desenvolvimento das ideias no texto. Trabalhar a produção escrita nos níveis iniciais de aprendizagem de uma nova língua pressupõe um grande desafio para os alunos e os professores, já que há uma crença construída de que o aluno somente está pronto para escrever quando possui conhecimentos intermediários do idioma (MENICONI, 2010).

Romper com essa visão requer o desenvolvimento de trabalhos em sala de aula que, de certa forma, mostrem que o aluno é capaz de produzir textos em língua

¹⁰¹ Graduanda do curso de Letras- Licenciatura Espanhol da Universidade Federal de Alagoas e professora do Projeto Casas de Cultura no Campus (PCCC). O trabalho está relacionado a um projeto de extensão dedicado ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

¹⁰² Mestre em estudos linguísticos pela UFMG, doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística da UFAL, professora de Língua Espanhola e Estágio Supervisionado da UFAL e coordenadora do Projeto Casas de Cultura no Campus (PCCC).

espanhola, desde o início da aprendizagem, se for desafiado a realizar esse trabalho. Reconhece-se também que o trabalho com a produção escrita em língua materna e estrangeira requer grande dedicação e esforço por parte do professor, pois além de demandar tempo para pesquisa de diferentes gêneros textuais e temas para composições, requer também elaboração de propostas de produção escrita, reescrita e correção. Talvez por esse e outros motivos poucos professores trabalham, efetivamente, a escrita em seu fazer docente.

A escrita em outro idioma promove o uso contextualizado de regras gramaticais, vocabulário, conectores textuais e contribui para a construção de conhecimentos culturais, políticos, sociais e econômicos. Portanto, para escrever é importante que se conheça o assunto sobre o qual discorrer e mecanismos para iniciar, desenvolver e concluir um texto. Nessa perspectiva, o que passa a guiar o ensino é o texto e a gramática vem, dentro desse enfoque, como apoio para o desenvolvimento adequado dos argumentos.

2. Referencial teórico

Produção escrita

A prática da escrita é um processo lento e complexo, pois exige o uso adequado de um conjunto de regras linguísticas e discursivas que não são aprendidas de um dia para o outro. É um processo que envolve operações cognitivas de levantamento de ideias, organização de argumentos e objetivos para o texto (FLOWER, L., HAYES, J., 1981). Além do mais, práticas de produção escrita englobam diversos questionamentos: por que escrevemos, para quem e com que finalidade (FLOWER E HAVER, 1981). A consciência desses aspectos pode fazer com que os alunos escrevam de forma mais coesa e coerente, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, já que a consideração do leitor, isto é, para quem se escreve, e dos propósitos do texto pode contribuir para que o aluno não crie tantas ideias desconectadas e se concentre em objetivos específicos para os argumentos que pretende defender.

A língua escrita não é uma habilidade que se adquire de forma espontânea. Valem-se de outras estratégias que devem ser ensinadas pelo professor (ABARCA, 2008). “O papel do professor, no processo do ensino da escrita, é igualmente redefinido e negociado. O docente orienta e assessora o trabalho do aluno por meio da observação e da discussão para identificar as técnicas adequadas para cada um, de maneira que possa integrá-las e adaptá-las a sua forma de trabalhar”¹⁰³ (ABARCA, 2008, p.127-141). Escrever, portanto, apesar de não ser uma tarefa fácil, pode levar à construção de novos conhecimentos, não só referentes aos aspectos linguísticos do idioma que se estuda, como também políticos, sociais e econômicos.

¹⁰³“El papel del profesor es igualmente redefinido y negociado. Más que intentar obligar a los aprendices a asegurarse de producir una escritura correcta, los maestros actúan como facilitadores, organizando experiencias de escritura que le permitan al aprendiz desarrollar estrategias de composición efectivas. El profesor orienta y asesora el trabajo del alumno por medio de la observación y de la discusión para identificar las técnicas adecuadas para cada uno, de manera que pueda integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar”. (ABARCA,2008,p.127-141).

A escrita envolve também o domínio do tema a respeito do qual se pretende discorrer e argumentar. Assim, o ato de escrever pode levar o aluno a compreender melhor seu papel na sociedade e suas intenções no ato de escrever. Tal intenção possibilita ao indivíduo recriar suas identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de significação e de suas ações no mundo (BRONCKART, 1996, DUBAR, 1998). O sistema da escrita, portanto, pode se entendido como uma modalidade sistemática e intensa de construção de conhecimentos que, por sua vez, potencializa a aquisição de outros modos de pensamento e conquistas culturais (GRAMSCI, 1948; SNUDETS, 1977; KOHL, 1995).

Conceitos básicos do gênero textual

Para Bakhtin (2003), a língua significa mais do que um conjunto de estruturas sintáticas e recursos linguísticos. Ela não deve ser entendida no interior do isolamento, isto é, como um conjunto de palavras e orações soltas e descontextualizadas. Para o autor, a língua envolve contextos reais de significação e atos enunciativos. Nesse contexto, o locutor e o interlocutor possuem papéis reais no discurso. Conforme o pensamento bakhtiniano, o gênero nada mais é do que um local de organização de atos enunciativos.

Dentro desse enfoque, cada gênero seleciona seus enunciados, estilos e se faz presente em variadas esferas da atividade humana. Para Bakhtin, a língua é viva, espontânea e está em processo de constante transformação, da mesma maneira que a sociedade. Por isso, os gêneros são infinitos, assim como as esferas de comunicação. Os gêneros constituem, por tanto, um elemento central dentro do processo de ensino-aprendizagem das habilidades linguístico-comunicativas¹⁰⁴ (BAJTÍN, 1982, pp. 248-293)

Gênero notícia

Como todo e qualquer gênero textual, a notícia também tem sua estrutura característica, isto é, formas de enunciados, estilo e contexto particular de enunciação. Cunha (2003) define a notícia como

[...] textos informativos [que pertencem ao] tipo textual narrativo, com verbos no passado e em terceira pessoa, e procuram responder às questões: o quê? quem? quando? onde? No caso das notícias mais desenvolvidas, como as das revistas semanais, as perguntas como? por quê? e daí? também são respondidas, devido ao caráter explicativo dos textos nesse suporte. (CUNHA, 2003, p.170)

Baltar (2004) acrescenta que a notícia é um gênero do jornalismo que discorre sobre um acontecimento considerado relevante. Entretanto, no relato desse

¹⁰⁴“El género constituye, por tanto, un elemento central dentro de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas”(BAJTÍN, 1982, pp. 248-293).

acontecimento não aparecem expressões de opinião. Por isso, o autor defende que a notícia é um gênero genuinamente informativo, em que, “em princípio, os repórteres não se posicionam, pois o que vale é o fato.” (BALTAR, 2004, p.133). Segundo Caregnatto (2008), o gênero notícia apresenta características comuns em todos os suportes em que são difundidos – jornal ou revista – e é a matéria-prima do jornalismo, reconhecida como um evento socialmente relevante que merece publicação. A autora ainda argumenta que

Na notícia, verifica-se um texto que busca, geralmente, a impessoalidade, a clareza, a objetividade e cuja estrutura se orienta a partir de respostas àquelas perguntas típicas do lead (quem, o quê, onde, como, quando e por quê?). No entanto, o suporte e o público alvo também definem um perfil particular para esses textos (CAREGNATTO, 2008 p.8)

Assim sendo, pode-se dizer que o texto da notícia é definido a partir das características do público que se deseja atingir, já que não existe produção escrita isenta de carga ideológica. A forma de abordar os fatos é pensada a partir dos propósitos que norteiam a intenção do autor e do meio de circulação da informação. No que diz respeito à formação crítico- reflexiva, o gênero notícia deve ser entendido a partir das suas marcas ideológicas e seu funcionamento discursivo. Segundo Caregnatto (2008)

É imprescindível, na formação de sujeitos reflexivos, criar situações que favoreçam a leitura- repulsiva. Em se tratando desse gênero, o leitor deve entender, pelo menos, que a notícia é escrita para um público presumido e as questões ideológicas estão presentes constantemente no ato de escrever, até mesmo porque ela não deixa de ser uma ‘mercadoria’ a ser comercializada por um determinado público a quem se pretende atingir. (CAREGNATTO, 2008, p.9)

Estudar, portanto, o gênero notícia em sala de aula significa oportunizar aos alunos experiências de estudos de textos que fazem parte do mundo no qual está inserido. No caso do ensino- aprendizagem da língua espanhola, o estudo do gênero contribuirá para a compreensão da sua função, do contexto em que está inserido e de suas marcas linguísticas específicas. No ensino de língua espanhola do projeto da CCC há a preocupação não só com o ensino de aspectos linguísticos do idioma, mas também com a formação do leitor crítico e reflexivo. Nessa perspectiva, a notícia seria, então, um tipo de gênero que contribuiria para essa formação, pois traz questões ideológicas nos fatos publicados.

3. Metodologia

A pesquisa utilizou como metodologia a análise de um corpus de 22 produções escritas de textos de cunho jornalístico, elaborados por alunos da turma do básico II, do

primeiro semestre do ano de 2013 do Projeto Casas de Cultura no Campus (PCCC)¹⁰⁵. Esses alunos foram, inicialmente, estimulados a ler e discutir sobre o conteúdo notícias que circulam em diferentes jornais *online*, como: EL PAIS, CNN, etc.

Após a leitura, os estudantes foram orientados a refletirem sobre as seguintes informações do texto: Qual o principal assunto da notícia? Por que razão o assunto virou notícia? O que você conhece sobre o tema? Depois da leitura, foram realizadas algumas perguntas para os alunos acerca do texto, tais como: O que vocês compreenderam sobre o texto? Que relação este tema tem com seu cotidiano ou com aquilo que você observa em sociedade? Você já viveu ou conhece alguém que passou por alguma situação semelhante a esta descrita no texto? Para Solé (2002), no ensino

“Os professores dedicam a maior parte de suas intervenções a formular perguntas aos alunos, e estes, logicamente, se dedicam a respondê-las, ou ao menos tentar. Quando os alunos propõem perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão fazendo uso de seu conhecimento prévio sobre o tema, senão que, talvez sem propor-se, se faz consciente do que sabem e do que não sabem acerca do tema”. (SOLÉ, 2002, p. 111)¹⁰⁶.

Com as questões criadas anteriormente, pretendeu-se fazer com que os alunos discutissem sobre o assunto apresentado nas notícias propostas para leitura e refletissem sobre o tema, de forma crítica e consciente. Além do mais, foi também objetivo da pesquisa levar os alunos a estabelecerem uma relação entre os fatos apresentados no texto com os problemas do mundo real. Os alunos foram orientados a escolherem uma das notícias sobre as quais haviam discutido previamente e, em seguida, produzir uma notícia. As produções escritas foram elaboradas em sala de aula, a partir da orientação do professor. Depois dessa etapa, o material foi recolhido e avaliado pelo docente.

No processo avaliativo, buscou-se apontar e evidenciar as inadequações referentes aos aspectos linguísticos do idioma, bem como os fatores relacionados à coerência e à coesão. Avaliou-se também se a estrutura do texto produzido estava adequada ao gênero notícia.

4. Análise de dados

A análise de dados foi realizada a partir de recortes de fragmentos de textos em espanhol produzidos pelos alunos do básico II, do Projeto Casas de Cultura no Campus, tendo como referência os conceitos teóricos sobre os gêneros textuais, o processo da escrita, progressão temática e as regras de uso dos elementos coesivos em língua espanhola. Para isso, foram apresentadas, em sala de aula, algumas charges. Cada

¹⁰⁵ “O Projeto Casas de Cultura no Campus beneficia cerca de 500 alunos da graduação da Ufal, com cursos gratuitos de Inglês, Espanhol e Português. O programa também colabora com a formação docente de mais de 20 alunos de Letras”.

¹⁰⁶ “Los profesores dedican la mayor parte de sus intervenciones a formular preguntas a los alumnos, y éstos, lógicamente, se dedican a responderlas, o al menos a intentarlo. Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo que, están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema” (SOLÉ, 2002, p. 111).

charge continha um determinado assunto relacionado às questões sociais, educação, violência, política, etc.

Esses assuntos, de alguma forma, estão claramente presentes no cotidiano de cada estudante, isto é, em conversas informais do dia a dia e em notícias de diversos jornais e revistas. As charges foram postas em uma mesa e cada aluno deveria escolher aquela a partir da qual gostaria de trabalhar na elaboração da notícia. Vale ressaltar que, o papel do professor, em propiciar um ambiente de sala de aula que possibilite que os alunos se expressem e defendam seus argumentos em relação aos temas propostos para leitura e produção escrita é de fundamental importância, pois além de oportunizar um ambiente diferente do dia a dia, ele também estará proporcionando uma aula mais interativa. Assim, após a escolha dos textos, os discentes deveriam elaborar um título para aquela imagem e, a partir de então, desenvolver sua produção escrita no formato do gênero textual. A seguir há dois exemplos de charge: um sobre a campanha do desarmamento e outro sobre a educação pública.

Charge 1¹⁰⁷Charge 2¹⁰⁸

A primeira tarefa proposta para o trabalho com essas charges foi a criação de um título para elas. Nesse momento, foi possível observar que os alunos utilizaram seus conhecimentos prévios relacionados às diferentes temáticas abordadas. Por exemplo, no fragmento abaixo, um dos alunos recorda que o governo já promoveu diversas campanhas de conscientização.

El gobierno brasileño en los últimos años hay estimulado
diversas campañas como para los embañazados, para los
drogados y ahora es la vez de las armas.

No que diz respeito ao uso do conhecimento prévio na realização de atividades de leitura, Isabel Solé argumenta que

¹⁰⁷<http://humortadela.bol.uol.com.br/charges/33839>

¹⁰⁸<http://site.margaritasmencensura.com/home/magisterio-municipal-em-greve>

“o leitor não deduz letra a letra, senão faz uso de seu conhecimento prévio e de seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, e se estabelece neste para verificá-las. Assim, quanto mais informações possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos necessitará estabelecer-se nele para construir uma interpretação”. (SOLÉ, 1998, p.23)¹⁰⁹

Portanto, para compreender o que está sendo lido necessitamos, simultaneamente, manejar as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias.

Ao analisar as produções escritas desses alunos, percebeu-se que eles trouxeram, em sua memória, fatos e recordações que se relacionam com os temas apresentados: “El gobiernobrasilenoenlosultimosañoshay estimulado diversas campañas como para losembarazos, para los drogados y ahoraesla vez de las armas”. Para defender, por exemplo, a tese referente ao investimento das campanhas do governo para o desarmamento, o aluno recorre aos conhecimentos construídos em relação às outras campanhas promovidas no Brasil, como a da prevenção da gravidez e contra o uso de drogas, e os utiliza como exemplos que justificam a ação do governo na promoção de campanhas, nos últimos anos.

Esse conhecimento prévio é transportado para a escrita argumentativa do gênero notícia. Segundo Koch e Elias (2006), os conhecimentos prévios relacionados ao contexto social, vivências cotidianas e valores da comunidade adquiridos nas relações com o(s) outro(s), além dos seus conhecimentos intertextuais, que são fundamentais para a compreensão e produção textual, o aluno consegue ir além das informações centradas no código e, assim, constrói uma pluralidade de sentidos para o texto escrito.

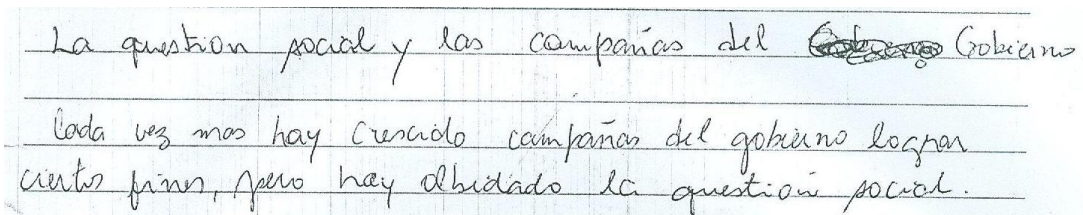
Já na análise do título criado, é possível observar que o aluno utilizou o elemento de coesão “mas” adequadamente para expressão de ideias adversativas (*hay crecido campañasdelgobiernolograncierto fines, pero hay olvidado laquestion social*). Segundo Martí e Torres (2001), o conector textual adversativo “pero”

“Serve para limitar o alcance do anterior. Não nega o anterior, mas se opõem às conclusões que possam ser derivadas dele: É muito bonita, mas não consegue um namorado. Outras vezes, o **pero** se opõe ao que se poderia pensar sobre o anterior. Só o corrige, sinalizando um segundo fator que o falante considera mais importante: Eu gosto de arroz, mas gosto mais de massa. “Em uns e outros casos, o **pero** introduz o dado fundamental que permitirá o falante chegar a uma determinada conclusão: Está muito preparado, más não o querem (conclusão: não o contratarão)”. (MARTÍ e TORRES, 2001, p.17)¹¹⁰.

¹⁰⁹“El lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Así, cuanta más información posea un lector sobre el texto que va leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación” (SOLÉ, 1998, p.23).

¹¹⁰“Sirve para limitar el alcance del anterior. No niega el, mas se opone a las conclusiones que posan ser derivadas del: Es muy bonita, mas no consigue un novio. Otras veces, el pero se opone al que se podría pensar sobre el anterior. Sólo lo corrige, señalizando un segundo factor que el hablante considera más importante; Me gusta el arroz, mas me gusta más las pastas. En unos y otros casos, el **pero** introduce el

Para entender o que o aluno escreveu e a mensagem que ele quer passar, é necessário saber o significado das palavras, o que elas significam dentro do contexto. Neste fragmento, o discente utiliza da estratégia argumentativa do uso do “pero” para anular as conclusões do enunciado anterior mediante o enunciado contra-argumentativo. Todo esse processo faz parte do conhecimento prévio já construído em relação ao processo da escrita, ou seja, o estudante demonstra conhecer o uso dos conectores discursivos em seu texto.

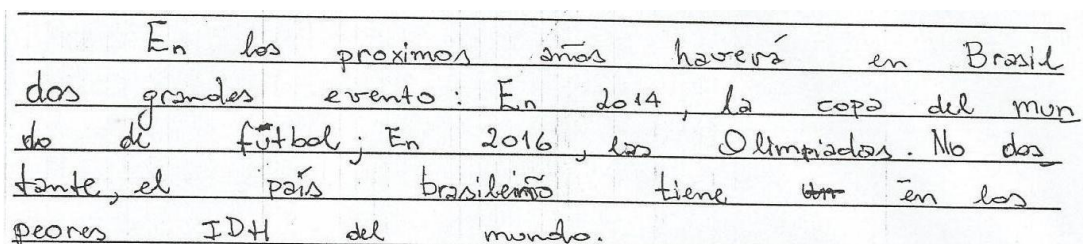


La question social y las campañas del Gobierno.
Cada vez mas hay crecido campañas del gobierno logran ciertos fines, pero hay olvidado la question social.

“La question social y las campañas del Gobierno”. E o subtítulo: “Cada vez mas hay crecido campañas del gobierno logran ciertos fines, pero hay olvidado la question social”.

Ao usar o termo “pero”, no subtítulo analisado, o aluno assegura outro rumo ao texto, levando-o para a apresentação de outros argumentos ou outras interpretações. No casado fragmento em questão, o aluno chama a atenção para o fato de que embora as campanhas governamentais estejam crescendo, há um esquecimento da questão social. Uma vez mais, podemos observar a relação estabelecida entre o tema da charge e os conhecimentos prévios sobre o assunto.

Essa relação estabelecida pelo aluno é explicada por Kleiman (1989) como formas de articulação dos conhecimentos de mundo ou conhecimento enciclopédico na configuração de conceitos e relações subjacentes ao texto, organizados em forma de esquema, e associadas à visão pessoal e às crenças do leitor. No segundo exemplo, o aluno 2 trabalhou com o tema relacionado ao investimento do dinheiro público em estádio de futebol. Para isso, demonstrou que está atualizado em relação ao assunto em sua produção escrita, pois pontuou alguns acontecimentos significativos para o Brasil que ainda estão por vir.



En los proximos años haverá en Brasil dos grandes evento: En 2014, la copa del mundo de fútbol; En 2016, las Olimpiadas. No obstante, el país brasileño tiene un IDH en los peores del mundo.

dado fundamental que permitirá al hablante llegar a una determinada conclusión: Está muy preparado, mas no quieren. (Conclusión: no lo contarán)” (MARTÍ e TORRES, 2001, p.17).

“En los próximos años habrá en Brasil dos grandes eventos: En 2014, la copa del mundo de fútbol; En 2016, las Olimpiadas. No obstante, el país brasileño tiene en los peores IDH del mundo”.

Para iniciar este fragmento, o aluno buscou utilizar das informações que já tinha na memória para construir o sentido no texto. O conhecimento sobre o assunto interfere de forma significativa no processo de compreensão daquilo que se pretende escrever, ou seja, o estudante mostrou inicialmente estar a par dos acontecimentos vivenciados no país. Segundo Trevisan (1992, p. 23-24), quando

“O leitor se depara com um texto, o primeiro requisito para que se inicie o processo de compreensão é que ele possua conhecimento prévio a respeito dos elementos linguísticos, como itens lexicais e as estruturas sintáticas (conhecimento linguístico), presentes nos enunciados que lhe são propostos. O conjunto desses componentes da superfície do texto funciona como pistas para que o receptor, através da ativação dos conhecimentos armazenados na memória e da realização de inferências, possa captar o sentido dos enunciados que compõem o texto, estabelecendo uma relação entre o linguístico e o conceitual-cognitivo” (TREVISAN, 1992, p.23-24).

O conhecimento de mundo, no fragmento citado, reforça a ideia de que a abordagem cognitivista influencia no processo de compreensão do texto e indica a importância da interação leitor-texto, que se estabelece no momento da leitura. O professor de línguas precisa estar atento para estes detalhes, pois o aluno, ao realizar uma produção enriquecedora, pode demonstrar que o mesmo tem uma percepção ampla acerca do tema. Esta percepção pode ser estabelecida com muito proveito em sala de aula. No segundo exemplo, o aluno 2 ressalta no trecho a questão do dinheiro investido nos estádio de futebol e a falta do mesmo em escolas, saúde e infraestrutura. Percebe-se que o discente expõe um olhar crítico sobre o tema.

~~Atualmente se invierte muy dinero en~~
 Actualmente observa-se que han invertido muy
 dinero en los eventos. Entretanto, las escuelas, la
 salud y la infraestructura no son ~~tan~~ ~~de~~
 las mejores.

“Atualmente observa-se que han invertido muy dinero en los eventos. Entretanto, las escuelas, la salud y la infraestructura no son las mejores”.

Este olhar é construído a partir do conhecimento prévio do aluno acerca do tema. Para tratar do conteúdo em seu texto, o estudante demonstra conhecer as condições precárias das instituições sociais como: escola, unidade de saúde e a infraestrutura das mesmas ou de outros órgãos públicos, que em sua maioria, não são as melhores em termos de conservação. Ele também destaca que, atualmente, os órgãos governamentais estão investindo muito dinheiro em estádios de futebol, uma vez que os estádios não

servem para estudo, moradia e tratamento de doenças. Assim, em seu discurso escrito é possível perceber a relação estabelecida entre o tema da charge e sua visão pessoal, crenças e percepções sobre o tema, isto é, a construção de esquemas na realização da produção escrita (KLEIMAN, 1989).

Portanto, percebe-se que grande parte das produções escritas realizadas pelos alunos do nível básico apresenta a associação entre o conhecimento de mundo adquirido com os temas das charges propostos para análise. Essa relação entre conhecimento prévio e assuntos diversificados propostos para leitura possibilita a construção de esquemas cognitivos na produção e organização de argumentos no texto escrito. Vale ressaltar que, em muitos casos, os alunos demonstraram conhecer as regras gramaticais para a produção de textos, mas a falta de conhecimento sobre o assunto dificultou o desenvolvimento dos argumentos. Esse fator contribuiu para a produção de textos coesos e coerentes, mas pobres em relação à informatividade e defesa das ideias.

5. Considerações finais

Após a aplicação das atividades de leitura sobre os temas mais variados, oportunos e atuais, que instigam o debate e promovem o aprendizado com alunos do básico II do Projeto Casas de Cultura no Campus, foi possível observar que a utilização desta atividade no ensino da língua espanhola, além de enriquecer o aprendizado, possibilitou observar como os alunos articulam os conhecimentos prévios com os assuntos propostos para leitura, discussão e produção textual.

O trabalho de leitura, discussão e produção escrita desenvolvido a partir do gênero notícia em língua espanhola propiciou o uso do idioma de forma contextualizada e contribuiu para a construção do pensamento crítico e reflexivo sobre os temas abordados. O trabalho com tais temas levou os alunos iniciantes a começarem o trabalho de produção textual, já no nível básico de aprendizagem da língua espanhola, ao mesmo tempo possibilitou, também, a participação oral nos debates promovidos sobre diferentes notícias. Vale destacar, ainda, a importância do papel do professor, em propiciar um ambiente de sala de aula que possibilite que os alunos se expressem e defendam seus argumentos em relação aos temas propostos para leitura e produção escrita.

Essa é uma maneira de sair do ensino frasal, descontextualizado e pouco significativo para o aluno, e avançar na proposta de atividades que permitam ampliar não só o conhecimento da gramática e do vocabulário, mas também da produção de ideias e reflexão crítica sobre diferentes assuntos. Desta forma, podemos compreender a maneira como os alunos se posicionam diante do mundo e trabalhar conceitos, argumentos, postura crítica e reflexiva. Para tanto, é de fundamental importância fazer com que o aluno sinta-se à vontade para comunicar-se com o professor e com os colegas, pois, deste modo, os estudantes conhecem uns aos outros e aprendem também a respeitar, compreender e aceitar as diferenças existentes entre eles.

É importante entender que quando o ensino de línguas caminha na direção da prática discursiva, interativa e social, contribui para a formação crítica e cidadã dos alunos. Assim, os conteúdos trabalhados em sala não ficam reduzidos às atividades práticas desenvolvidas apenas no ambiente escolar. Nesse sentido, compreendo que trazer para a sala de aula a realidade do aluno ajuda no seu processo formativo mais amplo. Discutir sobre assuntos que fazem parte da realidade deles e possibilitar a

exposição de ideias construídas sobre diferentes temas, de forma oral e escrita, possibilita a construção de conhecimentos no idioma estudado e também é uma forma de tornar o ensino mais significativo e de fazer com que o estudante se torne mais consciente, crítico e atuante.

Referências

ABARCA, Marta Madrigal. La escritura como proceso: Metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. In: *Filología y Lingüística*, n. XXXIV, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, Marcos. *Competência Discursiva e Gêneros Textuais: Uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: Educus, 2004.

BAJTÍN, Mijail M. El problema de los géneros discursivos. *En Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982.

BRONCKART, J.P. *Activités langagières, textes et discours: Pour un interactionisme sociodiscursif*. Paris: Lausanne. Delachaux et Niestle, 1996.

CAREGNATTO, M.F.P. *Modelo Didático do Gênero Textual*: Notícia Impressa. Produção didático-pedagógico constituída na forma de unidade temática, apresentada como um dos requisitos do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional. Francisco Beltrão: Julho de 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2002-6.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

CUNHA, Dóris Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos *de opinião*. In: DIONISIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DUBAR, C. Trajetórias Sociais e Formas Identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. In: *Educação e Sociedade*, 62. Ano XIX. Campinas: 1998

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HALL, S. *The question of cultural identity*. Polity Press/Open University Press, 1992.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MARTÍ, M.; TORRES, M.J. *Temas de español – gramática: construcción e interpretación de oraciones*. Los conectores oracionales. Madrid: Ednumen, 2001.

MENICONI, Flávia Colen. A progressão temática em produções escritas de alunos de espanhol como língua estrangeira. In: *Revista eletrônica via litterae*, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 8ª ed. Barcelona, Graó de Serveis Pedagògics 1998.

SNYDERS, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*. São Paulo: Moraes Editora, 1977.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. *Leitura: coerência e conhecimento prévio*. Santa Maria: UFSM, 1992.

ZAYAS, Felipe. Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. In: *Revista Ibero-americana de educação*, n. 59, 2012.